

2
150-96

SUELI FERREIRA

Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação defendida por
Sueli Ferreira e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: 24/6/96

Assinatura: 

*FIGURAÇÃO E IMAGINAÇÃO: UM ESTUDO DA CONSTITUIÇÃO
SOCIAL DO DESENHO INFANTIL*

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1996

388196

| | |
|-------------|---|
| UNIDADE | BC |
| N.º SÍMBOLO | 7/UNICAMP |
| | F413f |
| V. | Er. 1 |
| TOMBO BC | 28.180 |
| PROC. | 667/96 |
| C | <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> X <input checked="" type="checkbox"/> |
| PREÇO | R\$ 11,00 |
| DATA | 10/08/96 |
| N.º CPD | 0.11.0009.100/6.4 |

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

F413f Ferreira, Sueli
 Figuração e imaginação : um estudo da constituição social do
 desenho infantil / Sueli Ferreira. -- Campinas, SP : [s.n.], 1996.

Orientador : Ana Luiza Bustamante Smolka.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
 Faculdade de educação.

1. Desenho infantil. 2. Imaginação nas crianças. 3. Significa-
 ção (Psicologia). 4. Crianças - Aspectos psicológicos. I. Smolka,
 Ana Luiza Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas.
 Faculdade de Educação. III. Título.

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO na área de Concentração: Psicologia Educacional, à Comissão Julgadora da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação da profa.Dra.Ana Luiza Bustamante Smolka.

Comissão Julgadora:

Handwritten signature in cursive script on a horizontal line.

Handwritten signature in cursive script on a horizontal line.

Handwritten signature in cursive script on a horizontal line.

(Orientador)

Para

Carlos Arthur - incansável companheiro- por tudo.

Picoco -primo e amigo- que compartilha incontáveis momentos de minha vida, pelos incentivos.

Agradecimentos

Ana Luiza Bustamante Smolka - Meu respeito pela dedicada e competente orientação no redimensionamento do projeto original e no compartilhar desta Dissertação.

Maria Cecília R.de Góes e Célia Maria.C.Almeida - Pelas orientações no Exame de Qualificação e interlocuções nesses anos de trabalho.

Clara Knox Ferreira e Marcia Ferreira Zochetti - Mãe e irmã, mulheres companheiras e constituidoras da concretude de minha vida.

Andréa Temponi dos Santos - Pela afetividade e partilha de trabalhos profissionais.

Ivanira de Souza L.Dadalt - amiga e conhecedora das palavras.

Matilde e Edilene - professoras das crianças que foram sujeitos neste trabalho de pesquisa.

EMEI “Prof. Jânio da Silva Quadros e UMEI “Profa. Cinira Cardona Mazzali” - pela abertura de espaços para nossos estudos e pesquisas.

ÀS CRIANÇAS - sujeitos da pesquisa- pelo muito que me ensinaram.

Colegas do Programa de Mestrado - pelas interlocuções e mediações- nesses anos de trabalho.

Nadir, Marina, Ana, M.do Carmo - Pelos atendimentos profissionais inseparáveis da compreensão e amizade.

Décio Denardi - Pelo carinho dedicado ao trabalho de impressão dos desenhos das crianças nesta Dissertação.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior), pelo financiamento da bolsa de estudo, viabilizando a realização desta Dissertação.

RESUMO

As questões da significação e interpretação do desenho infantil centralizam o interesse desta Dissertação que, tendo na psicologia histórico-cultural de **Vygotsky** seu suporte teórico, apresenta os estudos sobre a constituição do desenho na criança, discutindo possíveis relações entre conhecimento, realidade, figuração e imaginação.

Este trabalho apoia-se em estudos de campo realizados com 02 (duas) turmas, de duas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Jundiaí-SP, em 1994. Através dos estudos de campo, que se apoiaram nas observações dos diferentes modos de figurar e imaginar das crianças, obteve-se o material empírico constituído de gravações, vídeo-gravações e objetos figurativos.

As análises qualitativas focalizaram elementos selecionados do material coletado, retomando concepções da teoria histórico-cultural e apontando possibilidades de ampliações e reformulações conceituais necessárias para a interpretação da produção gráfica da criança.

O trabalho contribui, deste modo, para a compreensão das formas de produção do desenho que emergem enraizadas na experiência cultural e são interpretadas e (re)significadas pelo outro.

SUMÁRIO

Introdução.....01

Capítulo I

FIGURAÇÃO E REALIDADE NO DESENHO DA CRIANÇA
APRESENTAÇÃO DE CONCEPÇÕES.....05

Capítulo II

1- Figuração e Realidade no Desenho da Criança - Concepção da Teoria
Histórico-Cultural..... 17

2- A Teoria Histórico-Cultural sobre Imaginação e Realidade.....33

3- Constituição Social do Conhecimento e do Desenho.....38

Capítulo III

1- Considerações teórico-metodológicas - Características do Estudo
de Campo.....49

2- Considerações Introdutórias das Análises.....56

3- Análise do Episódio “O lugar preferido de Allinson”62

4- Análise do Episódio “As Estrelinhas”..... 80

| | |
|---|-----|
| 4.1. Análise do Episódio “O Gira Gira”..... | 107 |
| 4.2. Análise do Episódio “A Tesoura”..... | 111 |
| 5- Questões da Leitura Interpretativa..... | 117 |
| CONCLUSÃO..... | 125 |
| ANEXO | |
| Episódio de Allinson..... | 132 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 147 |

“A pintura busca sempre elementos de eternidade, e por isso ela tende ao divino. O desenho, muito mais agnóstico, é um jeito de definir transitoriamente, se posso me exprimir assim. Ele cria, por meio de traços convencionais, os finitos de uma visão, de um momento, de um gesto. Em vez de buscar as essências misteriosas e eternas, o desenho é uma espécie de definição, da mesma forma que a palavra “monte” substitui a coisa “monte” para a nossa compreensão intelectual”.

Mário de Andrade

INTRODUÇÃO

Compor a introdução para o meu trabalho é recompor breve histórico dos meus interesses. Recompor os meus interesses é falar dos meus dois fascínios: O DESENHO E A EDUCAÇÃO.

Vivi experiências conduzida por tais fascínios em contextos diferentes. Entre todos, o atelier e a Escola foram aqueles que me proporcionaram momentos onde vozes, inter-relações, aprendizagem, pintura, desenho, ensino, textos, livros, tintas, pincéis, giz, objetos, sons, máquinas, colegas de profissão, encontros, vernissages, estudos, movimentos de paralisação, galerias, músicas, exposições, gincanas ... estiveram presentes e participaram da concretude de minha vida, constituindo-me.

Nos contextos de sala de aula e atelier fui artista e professora. Neles, dirigi meu olhar, com especial atenção, aos desenhos produzidos e, procurando perceber coisas, também deixei de percebê-las. Neles, testemunhei procedimentos que me levaram à reflexão e me impulsionaram a este trabalho.

Um fato que sempre me instigou foi a interpretação do desenho da criança, o qual está constantemente vulnerável às “leituras” e diferentes apreciações, sejam elas de caráter estético, técnico, emocional, etc. As “leituras interpretativas”, realizadas não só pela Escola mas também pela família, são comumente aleatórias e subordinadas a uma visão redutiva. Nessa visão, o

desenho é reduzido como simples reprodução de imagens dos objetos circundantes no cotidiano.

O desenho infantil tem sido objeto de estudo de psicólogos, psiquiatras, sociólogos, estetas, pedagogos, entre outros especialistas, pelo fato da representação gráfica ser considerada um meio para o acompanhamento e compreensão do desenvolvimento da criança, constituindo-se num original campo de estudos para a psicologia, fazendo com que se redobrem as atenções sobre esse objeto. O desenvolvimento nesse campo de estudo se dá por conta de que a imagem, em todas as suas formas, vem ocupando cada vez mais, papel importante na comunicação e interação social.

As imagens figurativas, indicadoras e testemunhas do valor simbólico e cultural do desenho, têm significados atribuídos pela própria criança que desenha, e esta tem a intenção de representar simbolicamente alguma coisa, dirigida por uma série de representações e crenças advindas de seu meio cultural. A atividade do desenho pode indicar os múltiplos caminhos que a criança usa para registrar percepções, conhecimentos, emoções, vontade, imaginação, memória...no desenvolvimento de uma forma de interação social, apropriada às suas condições físicas, psíquicas, históricas e culturais.

Considerando a figuração da criança como um “espaço” do simbólico e uma forma de interação que produz sentidos, há de se considerar também as (re)interpretações da própria criança/autora na construção do desenho. Os objetos figurativos do desenho da criança não são considerados “códigos” em si mesmos. Para serem “decifrados” há a necessidade do diálogo entre a criança/autora e o adulto/intérprete, como condição fundamental, visto que os significados e os sentidos das figurações são explicitados pelas palavras.

O desenho, como uma forma de interação, requer o estabelecimento de complexas estratégias interativas entre leitor e autor para o

processo de sua interpretação. Tais estratégias implicam conhecimentos do leitor sobre a criança: constituição de seu conhecimento, de sua imaginação, de sua memória, de sua percepção, de sua realidade social e cultural... enfim, de conhecimentos que constituam a interpretação como possibilidade de ler significações. Dessa forma, as estratégias de interações entre leitor e autor permitem uma interpretação do desenho da criança como um conjunto de significações que podem ser detectadas, construídas e partilhadas.

Os signos, presentes no desenho da criança, agrupam-se e aproximam-se permitindo ao intérprete uma percepção aberta e combinatória, levando em conta que as imagens figurativas do desenho da criança não são colocadas numa relação com o mundo concreto exterior porque elas apresentam-se, não como aquilo que a criança vê mas, como aquilo que a criança conhece e imagina. Tal conhecimento e imaginação, constituídos socialmente, permitem a criação do real possível, do real imaginário, de realidades que são explicitadas pelas palavras da criança/autora e não pelas figurações em si mesmas.

Analisando a questão da interpretação, remeto-me aos questionamentos: Como o adulto interpreta o desenho da criança? Para interpretar é necessário o conhecimento da constituição do conhecimento da criança e de seu desenho? O que a criança desenha e que é passível de uma interpretação? O que é real para a criança? Como a imaginação da criança está vinculada ao seu conhecimento e àquilo que é real para ela? Estimulada por esses questionamentos, objetivei o trabalho de pesquisa no qual o desenho da criança é objeto de investigação.

Este trabalho inicia-se com apresentação de concepções teóricas relativas ao desenho e sua evolução, onde questões sobre a realidade no desenho da criança são abordadas. Questionamentos e problematizações de

conceitos foram apresentados com o propósito de alcançar avanços teóricos. Ancorado na concepção da psicologia histórico-cultural de **Vygotsky**, este trabalho analisa as situações observadas e estudadas, em pré-escolas, sobre o desenvolvimento da figuração e imaginação e aborda a questão da significação no desenho da criança.

Esta dissertação pode ser entendida como uma contribuição na busca de um novo modo de interpretar o desenho infantil, ou seja, aquele que se preocupa com a constituição social da criança, de sua realidade, de sua imaginação e de seu desenho.

CAPÍTULO I

FIGURAÇÃO E REALIDADE NO DESENHO DA CRIANÇA APRESENTAÇÃO DE CONCEPÇÕES

Interpretando os desenhos das crianças, vários autores são unânimes em afirmar que as figurações neles apresentadas revelam a intenção de representar a realidade.

Autores como **Luquet** (1927/1969)(*), **Lowenfeld** (1947/1972)(*), **Mèredieu** (1974/1994)(*), e **Widlocher** (1965/1988)(*), estudaram a evolução do desenho infantil e suas concepções serão aqui apresentadas, com destaque à fase que corresponde ao desenho das crianças em idade pré-escolar, por terem sido os processos de produção desses desenhos o objeto de análise no desenvolvimento deste trabalho.

Luquet (1927) apresenta as fases de desenvolvimento do desenho infantil submetendo-as à representação do real e caracterizadas pelo realismo de uma forma absoluta: realismo fortuito, realismo falhado, realismo intelectual e realismo visual.

Para **Luquet**, a criança ao desenhar tem uma intenção realista.

Refere-se a essa intenção, demonstrando, de acordo com o seu ponto de vista,

* As datas nos parênteses referem-se respectivamente: àquela em que a obra foi escrita e àquela da edição consultada.

como o realismo evolui nas diferentes fases do desenho infantil, até chegar ao realismo visual, propriamente dito, que é o realismo do adulto. Luquet compara o realismo psicológico da criança com o realismo visual dos pintores. Quando estabelece que a meta do desenho infantil é expressar sempre o real, ele dá ao termo realista o mesmo sentido que o termo possui na história da Arte, sem considerar a diferença que há entre uma criança e um adulto. Pelo fato de o autor não considerar a imperfeição dos meios (o não conhecimento das técnicas de pintura) que a criança possui para reproduzir o real, é que nomeia as diferentes fases da evolução do desenho infantil, caracterizadas pelo realismo.

A fase do *realismo intelectual* de Luquet, relativa às crianças em idade pré-escolar, é a que mais nos interessa. Nessa fase, o autor apresenta uma análise mais racionalista do que empiricista:

“para o adulto, um desenho para ser parecido deve ser como que a fotografia do objeto” . (1969:159)

É o que podemos considerar como o realismo visual do adulto. Continuando a análise dessa fase Luquet diz:

“Na concepção infantil, pelo contrário, um desenho para ser parecido, deve conter todos os elementos reais do objeto, mesmo invisíveis...” (1969:159)

É o que podemos considerar como o realismo psicológico da criança. O autor explicita o seu conceito de *modelo interno* para explicar o realismo psicológico da criança. Segundo ele, o *modelo interno* constitui-se pela experiência da criança com o objeto, ou seja, pelas impressões visuais fornecidas pelo objeto real, conservadas pela memória.

Na fase do *realismo intelectual*, a criança reproduz não só o que vê do objeto mas tudo o que "ali existe" e não é visto. Assim, a criança desenha de acordo com o seu *modelo interno*: a imagem que sabe, do objeto

que vê . Exemplo disso é quando a criança vê um determinado sino (com o badalo invisível) e o desenha com o badalo aparente.

Luquet (1927), insistentemente, remete-se ao fato de que a criança tem a intenção de ser realista, ou melhor dizendo, tem a intenção de desenhar um determinado objeto tal como ela vê. O autor dedica em sua obra todo um capítulo para tratar a questão da intenção onde apresenta os *fatores sugestivos* que conduzem, por assim dizer, a intenção da criança que desenha. Luquet considera que a criança faz uso do recurso do *realismo intelectual* pela impossibilidade de submeter-se às leis da perspectiva, como se essas tivessem um valor absoluto. A concepção de Luquet é considerada por alguns autores como atomística. Inspirado na psicologia associacionista, afirma que a imagem que a criança desenha está depositada na memória de forma fixa e imutável e que a criança, ao desenhá-la, o faz de maneira reprodutiva e mecânica. É este o sentido revelado pelo autor quando explica o *modelo interno*.

Vários autores discordam de Luquet quanto ao fato de ele considerar a criança com a intenção de chegar ao realismo do adulto e a caracterizar como fracassada, em determinados momentos da evolução do desenho, por não ser capaz de realizar essa intenção. Nessa concepção a criança fica reduzida a uma simples imitadora do adulto e o desenho infantil é colocado como simples imitação do real.

Luquet considera que a criança em idade pré-escolar, embora intencionada a desenhar aquilo que vê, desenha o *modelo interno*, aquilo que sabe do objeto.

Lowenfeld (1947), também trata a questão da representação da realidade no desenho infantil quando estabelece diferentes etapas evolutivas do

desenho: etapa da garatuja, etapa pré-esquemática, etapa esquemática, etapa do começo do realismo.

Lowenfeld considera as etapas evolutivas do desenho como um reflexo do desenvolvimento intelectual e emocional das crianças. Conforme as crianças se relacionam mais estreitamente com o mundo ao seu redor, vão evoluindo nos seus desenhos.

Na idade pré-escolar que, segundo o autor, corresponderia à etapa pré-esquemática, a criança desenvolve uma consciência da forma e transmite isto pelas imagens dos seus desenhos. Estas formas novas também estabelecem uma relação com o mundo que a rodeia e se referem a objetos visuais. Há na criança uma intenção de representá-los. Lowenfeld afirma que a criança, ao desenhar, estabelece uma relação com o objeto que intenciona representar. O autor coloca-se a favor da idéia de que as crianças, em idade pré-escolar, não desenhavam a cópia de um objeto visual que têm diante de si. As crianças, nesse momento do desenvolvimento, desenhavam o que sabem do objeto e não uma representação visual absoluta.

Lowenfeld conclui que os desenhos das crianças pré-escolares apresentam essas características não porque elas possuam uma forma de representação imatura mas sim porque estão no começo de um processo mental ordenado. O autor afirma que quanto mais detalhes existirem no desenho da criança pré-escolar, maior será a consciência que a criança tem das coisas que a rodeiam. A maneira de representar as coisas é um indício das experiências que a criança tem com elas. Para o autor, a imagem que as crianças têm das coisas que a rodeiam modificará à medida que tiverem mais consciência das características significativas de tais objetos.

Lowenfeld afirma que a criança desenvolve esquemas para desenhar e que eles representam o conceito que a criança tem de um objeto.

Assim, o esquema de um objeto, representa o conhecimento ativo que se tem dele. Cada criança desenvolve seu esquema de forma muito particular pois esse desenvolvimento esquemático depende de suas experiências com o objeto e da sua afetividade em relação a ele.

O esquema de uma casa, por exemplo, está ligado às particularidades da criança. Ela poderá desenhar uma casa sempre com o mesmo esquema: uma casa só com tetos e janelas. A colocação de uma porta, nesse esquema, poderá representar mudanças nas experiências da criança ou ainda, ter um outro significado especial. A criança poderá variar seu esquema de um determinado objeto, de uma hora para outra, dependendo do conhecimento ativo que tenha do mesmo.

Aquilo que **Luquet** trata como modelo interno, que se refere ao conhecimento que a criança tem e daquilo que ela não vê, é considerado por **Lowenfeld** como desenho tipo raio-x, como sendo um sistema de descrição simultânea do interior e do exterior de um ambiente fechado. Com respeito a essa representação, o autor diz:

“Esta representación del interior y del exterior es una mezcla de dos impresiones distintas, que se expresan en un solo espacio”. (1972: 191)

O autor considera que a criança, ao desenhar dessa forma, expressa sua afetividade e preferências nos diferentes *esquemas espaciais*.

Lowenfeld, ao tratar do realismo na última etapa da evolução do desenho (etapa do começo do realismo), o faz de forma diferenciada de Luquet. Para o autor, o mundo real é aquele que a criança sente e não apenas aquele que a criança vê. O que a criança vê é o mundo natural. O real está enraizado dentro da criança e depende dos seus sentimentos. Assim, o desenho de uma

criança não é a representação de um objeto em si, ou seja, uma *representação visual*. O desenho de uma criança é a representação da experiência que a criança tem com o objeto em particular, onde deixa transparecer suas emoções.

Lowenfeld inclui e ou enfatiza a importância da emoção em suas concepções, como veremos a seguir. Tratando do significado da arte para as crianças, o autor diz:

“ Un niño expresa sus pensamientos, sus sentimientos y sus intereses en los dibujos y pinturas que realiza, y demuestra el conocimiento que posee del ambiente, por medio de su expresión creadora” (1972 : 9).

Ao tratar de questões do ensino da arte, o autor diz:

“ Todo instituto de enseñanza- jardín de infantes, escuela elemental y también escuela secundaria- debe tratar de estimular a sus alumnos para que se identifiquen con sus propias experiencias, y de animarlos para que desarrollen en la medida de lo posible los conceptos que expresan sus sentimientos, sus emociones y su propia sensibilidad estética” (1972 : 11)

Explicações dadas por **Lowenfeld** quanto ao ensino da Arte ressaltam a importância que deve ter a criança que vive seus próprios sentimentos e experimenta emoções de amor e ódio. Para o autor, a criança sente grande satisfação em poder expressar os próprios sentimentos e emoções pela Arte. Com referência a isso, **Lowenfeld** diz:

“Un niño que es afectivo o emocionalmente libre y que no está inhibido en lo que concierne a la expresión creadora, se siente seguro para afrontar cualquier problema que derive de sus experiencias.” (1972 : 27)

Quando Lowenfeld trata a questão do significado da cor e do espaço no desenho da criança em idade pré escolar (desenhos pré-esquemáticos), reforça a importância do aspecto emocional:

“Hay que otorgar al niño amplia oportunidad para que descubra sus propias relaciones con el color, pues sólo a través de una continua experimentación establecerá una correspondencia entre sus propias reacciones afectivas frente al color y la organización armónica de éste en su dibujo.” (1972: 144)

Em se tratando do significado do espaço, o autor diz que a criança o concebe de forma diferente do adulto visto que:

“la importancia de sus observaciones estará más íntimamente ligada con su significado afectivo que con la disposición ordenada de los hechos” (1972 : 146)

Lowenfeld explica que, de acordo com as etapas de evolução do desenho, a criança passa a ter mais consciência visual dos objetos mas isto não significa que ela tenha tendências naturalistas. Ela não está interessada em copiar o mundo natural (a neve, o solo, uma parte do ambiente...) e sim em representar o seu mundo real, cada vez com mais detalhes, em consequência da sua consciência visual ampliada.

Mèredieu (1974) trata a representação da realidade por um caminho que se estabelece com os inícios da figuração. Apresenta a evolução do desenho não *"como uma caminhada para uma figuração adequada ao real, mas como uma desgustualização progressiva"* (1974:23): do gesto ao traço, o aparecimento da figura do boneco e do traço ao signo.

Mèredieu explica as fases evolutivas do desenho infantil considerando autores como **Bernson, Luquet, Lurçat, Wallon, Widlöcher**, entre outros. Assim, a autora conclui que, na fase que o desenho se desenvolve do gesto ao traço, a figuração se inicia com um desenho informal marcado por rabiscos que são considerados atos motores, passa por um grafismo voluntário que dá à criança imenso prazer dada a descoberta de que sua ação de rabiscar produz traços e chega, finalmente, aos grafismos mais enriquecidos onde o olho orienta o traçado. Agora, a criança já sabe combinar figuras. A partir dessa combinação, as demais características do desenho serão próprias da criança em idade pré-escolar.

Quando a criança já sabe desenhar fazendo a combinação de figuras, surge a figura do boneco que, segundo **Mèredieu**, representa a projeção do próprio esquema corporal da criança : *"o que a criança desenha, portanto, é sempre ela mesma, sua própria imagem refletida e difratada em múltiplos exemplares "*. (1974:33)

Aos poucos a criança vai modificando a figura do boneco em estradas e em casas. Essa transformação é explicada pela autora: *"Signo privilegiado e profundamente egocêntrico, o boneco se situa portanto na origem de toda a figuração - imagem matriz do grafismo infantil"*.(1974:35)

É o desenho do boneco que marca, portanto, a transição para a próxima fase evolutiva do desenho: do traço ao signo. **Stern** (apud **Mèredieu**) apresenta uma evolução do desenho do boneco: boneco-batata, boneco-estrada, boneco-flor. A criança, segundo **Mèredieu**, ao desenhar o boneco nessas diferentes formas apresenta uma figuração humana mais evoluída. É o boneco gerando as outras figurações e representando o signo, supondo *"ao mesmo tempo distinção e aproximação entre um significado e um significante"*. (1974:37)

Através de um processo de socialização o desenho da criança vai saindo do campo da imaginação para o campo da observação. O real é assimilado ao eu.

Inicialmente acomodada ao real a figuração passa, agora, a ficar subordinada a ele. **Mèredieu** explica essa passagem como sendo a mudança de conduta de uma ação *autotélica* para uma ação *heterotélica*. A ação *autotélica* é marcada por um desenho voltado para o eu enquanto que a ação *heterotélica* é marcada por um desenho mais preocupado com o real. De acordo com a ação *heterotélica* os desenhos das crianças vão se tornando elemento de acesso ao universo adulto. O desenho da criança que agora passa a representar o real através do signo, surge como uma possibilidade de narrar e transmitir mensagens.

Mèredieu afirma que a criança desenha aquilo que sabe do objeto e não aquilo que vê, pelo fenômeno da transparência, por questões afetivas e experienciais com o objeto que desenha. Assim, quando a criança desenha uma casa transparente, contendo objetos e personagens, ela o faz porque “*vive os objetos em simbiose uns com os outros; afetivamente ela não os separa*”. (1974:24) A casa, nesse caso, é a representação de suas múltiplas experiências e, portanto, indissociável dos objetos e dos personagens que são apresentados no desenho.

Mèredieu confirma que não pensa que o desenho da criança esteja voltado exclusivamente para a representação do real. A figuração, segundo a autora, está ligada também ao prazer “*em manejar formas, cores, matérias*”. (1974:39)

Widlöcher(1965) apresenta concepções do desenho das crianças, conduzindo suas análises e conclusões pelos caminhos do *estilo*. O autor afirma que o realismo da criança está marcado pelo desejo de significar. A criança,

dependendo de suas aptidões motoras, de suas orientações espaciais, vai constituindo um vocabulário, através de esquemas gráficos que lhe permite figurar o real. O esquema gráfico é análogo àquele que ela percebe do objeto. Para **Widlöcher**, a forma com que a criança figura os objetos nos seus desenhos é uma questão de estilo. O estilo depende da maturação dos aspectos perceptivos e motores e impulsiona a evolução do desenho. Quando a criança desenha diferentemente daquilo que ela vê, está expressando assim, o seu estilo.

Widlöcher estabelece fases para a evolução do desenho: fase das garatujas, fase do realismo infantil e fase do realismo visual. Apresenta uma análise dessas tres fases através das mutações: começo da figuração, começo da intenção representativa, abandono do realismo infantil e decaimento do desenho infantil.

Widlöcher afirma que a intenção representativa aparece bruscamente. A criança que antes garatujava sem tratar de nomear seus desenhos, um dia, repentinamente, nomeia a forma representada. A intenção de representar os objetos vai evoluindo. Enfim, o que a criança busca através da garatuja é o prazer de produzir uma forma, logo depois, o de encontrar uma analogia entre esta forma e um objeto e, finalmente, o de reproduzir um objeto de forma deliberada. A fase do realismo infantil, que envolve as crianças em idade pré-escolar, tem um ponto decisivo: a criança descobre que é capaz de representar qualquer coisa, com um sistema mais ou menos desenvolvido de signos. A criança emprega esquemas gráficos de que dispõe para significar a realidade exterior. A criança conserva, da aparência visual de um objeto, nada mais do que aquilo que permite um reconhecimento dele. Desejando significar um objeto, a criança não vacila em representar os detalhes invisíveis que possam permitir um reconhecimento melhor do objeto. É por isso que a criança

é capaz de desenhar uma casa transparente onde se vê os móveis, os habitantes, etc... **Widlöcher** é contrário à idéia de nomear esse fenômeno como transparência, por achar que, ao desenhar dessa forma, a criança não está querendo combinar logicamente o exterior e o interior da casa; para a criança, essas duas representações significam uma coisa só. O autor considera essa particularidade uma questão de estilo infantil. De acordo com esse estilo a criança, ao desenhar, não sabe separar o que vê daquilo que sabe. A preocupação da criança não é representar as coisas tais como são e sim de figurá-las de maneira que sejam mais identificáveis. Quanto mais um desenho quer dizer coisas, mais interessa à criança.

Análises desses autores relatam que as crianças têm uma forma particular de expressar aquilo que vê. A criança em idade pré-escolar, ao figurar um objeto, não o faz à maneira do adulto. Isto não significa sua inabilidade para desenhar uma realidade material, e sim que dispõe de outros meios de figuração, condizentes com seu desenvolvimento, que a satisfaz.

Acompanhando o desenvolvimento intelectual das crianças, está o modo de figurar a realidade, o que de uma forma ou outra é considerado nas apresentações dos autores aqui citados, quando apresentam as "etapas", "fases", e "estágios" da evolução do desenho infantil.

Descrições dos autores se fazem pelos caminhos da experiência, da afetividade, do estilo, da significação, explicados por uma linha maturacionista, onde a evolução da figuração é marcada por etapas indicativas do comportamento da criança que desenha.

Nos diferentes tratamentos teóricos então apresentados pelos autores, constata-se pontos comuns nas explicações da figuração da realidade:

- eles iniciam com a garatuja, passam pelo esforço da representação dos objetos e caminham para uma representação cada vez mais próxima da realidade material.
- as crianças não desenham o que vêem
- as crianças desenham o que sabem do objeto.

Contudo, as afirmações dos autores citados são marcadas pela ausência de explicação quanto a constituição do *saber* apresentado no desenho. Podemos partir de algumas indagações no caminho do esclarecimento: *Se a criança figura o que sabe e não o que vê, qual é a realidade que se apresenta no seu desenho e como ela é constituída? Como a imaginação da criança está vinculada ao seu conhecimento e àquilo que é real para ela?* Esses questionamentos podem ser discutidos com base nas concepções da Psicologia histórico-cultural.

CAPÍTULO II

1- FIGURAÇÃO E REALIDADE NO DESENHO DA CRIANÇA CONCEPÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO - CULTURAL

A psicologia histórico-cultural de Vygotsky , embora fundada no início do século, é considerada atual e sua obra é analisada por **Siguán** :

“... todo su esfuerzo gira en torno al propósito de alcanzar una interpretación del hombre que permita incluir en una misma explicación su naturaleza biológica y su naturaleza social una interpretación científica del comportamiento humano que respete su singularidad y que no le obligue a negarla o a olvidarla”(Siguán, 1987:19).

Explicando o desenvolvimento ontogenético, a psicologia histórico-cultural coloca os planos biológico e sócio-histórico numa relação dialética, governando o desenvolvimento do homem e constituindo-o. Nessa perspectiva é utilizado o método *genético-experimental* para tratar do processo de desenvolvimento de uma determinada função. A teoria histórico-cultural preocupa-se com a situação experimental e não com aquele experimento da psicologia experimental, onde são determinadas as condições que controlam o

comportamento. A situação experimental permite traçar a história do desenvolvimento das funções psicológicas, a história da criança e a história da cultura da qual ela participa. **Vygotsky** coloca estudos sociológicos e antropológicos como fundamentais no processo de experimentação para explicar os avanços intelectuais da criança e os de sua consciência.

Encontramos nessa perspectiva teórica elementos para a compreensão: da constituição do conhecimento, da constituição da figuração, da constituição da realidade e da constituição da imaginação vinculada ao conhecimento e à realidade da criança. A compreensão dessas constituições fundamenta um outro modo de interpretar o desenho: aquele que considera a criança como um ser social, interagindo na complexidade de relações constituidoras de suas funções psicológicas, num determinado estágio de desenvolvimento. Assim, a teoria histórico-cultural sustentará as análises e a evolução desta pesquisa.

Iniciaremos as análises das explicações da teoria histórico-cultural para essas questões, pela exposição das concepções de **Vygotsky** sobre a realidade que se apresenta na figuração do desenho da criança.

Em sua obra “*Imaginacion y el Arte en la Infancia*”, **Vygotsky** (1987), analisa e explica questões do desenho infantil. Citando **Kerschensteiner**, o grande pedagogo de Munique que dedicou grande parte de suas investigações ao desenho, **Vygotsky** apresenta análise das quatro etapas do processo do desenvolvimento do desenho, formuladas por esse autor: - escalão de esquema - escalão de formalismo e esquematismo - escalão da representação mais aproximada do real - escalão da representação propriamente dita.

Citando **Kerschensteiner**, **Vygotsky** apresenta uma abordagem etapista para o desenvolvimento do desenho. Embora possa parecer estranha

ao ser reafirmada pela teoria histórico-cultural, essa abordagem explica como a criança apresenta sua realidade no desenho e isto é fundamental para este trabalho de pesquisa. **Vygotsky (1987)** apresenta em suas concepções teóricas, um salto qualitativo para o entendimento das imagens figurativas do desenho que supera qualquer estranheza que sua abordagem etapista possa causar.

No primeiro escalão, proposto por **Kerschensteiner**, estão as crianças em idade pré-escolar. Nesse período, os desenhos estão ligados a esquemas puros e representando, na maioria das vezes, a figura humana. A figura humana desenhada esquematicamente, apresenta pernas, cabeça e braços que são representados de forma muito diferente do seu aspecto verdadeiro e real: a cabeça é representada com um círculo e dela saem diretamente os braços e as pernas. São os *seres esquemáticos* que as crianças usam para representar a figura humana. **Vygotsky** explica que esses esquemas usados pelas crianças são indicadores de que elas acham essa representação suficiente para significar o ser humano. Como exemplo disso, temos a investigação de **Ricci** (apud **Vygotsky**, 1987:94): quando perguntou a uma criança porque havia desenhado um homem só com cabeça e pés, ela respondeu que isso era “*suficiente para ver, andar e passear*”.

Relacionados com sua percepção, estão os esquemas figurativos que a criança utiliza para significar alguma coisa. **Vygotsky (1993)** diz que uma das características da percepção é que não podemos separá-la funcionalmente da atribuição de sentido do objeto percebido. O autor ilustra sua explicação com um exemplo: se tenho diante de mim um bloco de notas, eu não percebo primeiro algo branco, de forma quadrangular e, depois, relaciono essa percepção com o conhecimento que tenho da finalidade desse objeto. A interpretação do bloco de notas e sua denominação se dá junto com sua

percepção. **Vygotsky** denomina essa característica de *percepção de objetos reais*. Explicando essa característica da percepção, o autor diz:

“Por esse termo eu entendo que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado”. (1991:37)

Desenhando os *objetos reais*, a criança expressa o significado e o sentido das coisas que vê. Portanto, o que ela desenha não é a realidade material do objeto mas a *realidade conceitualizada*. É essa a realidade percebida. A figuração da criança mostra que as coisas estão representadas no desenho de forma significativa e com sentido expreso. As figurações apresentam o mundo dos significados.

Vygotsky (1991), tal como outros autores, afirma que as crianças, *não desenharam o que vêem, mas sim o que conhecem*. Essa afirmação é a mesma dos outros autores, porém, o seu caminho que conduz ao entendimento é outro. As concepções da teoria histórico-cultural apresentam um outro modo de tratar a percepção, a memória, a constituição do desenho, os sentidos e os significados das coisas... Enfim, um outro modo de explicar a constituição do conhecimento da criança e sua relação com os objetos reais.

O desenho com transparência, também analisado pelos autores anteriormente mencionados, é tratado na teoria histórico-cultural como uma indicação da relação da criança com a *realidade conceitualizada*. Observando o que **K.Buhler** chama de *desenhos de raio-X*, **Vygotsky** explica porque através desse fenômeno a criança, ao desenhar uma figura humana de perfil, coloca os dois olhos. Isso é porque, embora não os veja ela sabe que eles existem. A sua representação não só está longe da percepção material do objeto como contradiz essa percepção.

K.Buhler (apud Vygotsky, 1987:95) referindo-se ao esquema da representação, descreve o comportamento da criança ao desenhar:

“Si quiere pintar un hombre vestido, procede del mismo modo que se viste a una muñeca, le pinta primeramente desnudo, luego le va vistiendo, de modo que el cuerpo se transparenta, la bolsa se ve dentro del bolsillo, y en su interior incluso las monedas”.

Citado e exemplificado, o fenômeno da transparência demonstra que a criança desenha de memória. A transparência é um fenômeno característico do desenho infantil através do qual a criança não desenha o que vê, mas aquilo que conhece e que está registrado em sua memória. Pelo fenômeno da transparência a criança apresenta aquilo que tem significado e sentido para ela. Apresenta, dessa forma, o seu conhecimento dos *objetos reais*. Desenhar de memória é uma característica peculiar do desenho da criança em idade pré-escolar. Se é solicitado a uma criança o desenho da bandeira do Brasil, por exemplo, ela o fará, estando ou não na presença dela. Se a bandeira estiver na sua presença, a criança a desenhará sem a preocupação de olhar para ela e, com isso, copiar o modelo.

Em idade pré-escolar, a ambiguidade do desenho da criança é também uma demonstração que ela desenha de memória. Vygotsky (1987) diz que uma criança, quando deixa de representar o tronco do corpo no desenho de uma figura humana, é porque, tecnicamente, ela está inábil em consequência do estágio de seu desenvolvimento. Assim, a criança desenhará as pernas e os braços quase saindo da cabeça e os membros não se unem na forma que a criança está acostumada a ver em si própria e nos seus semelhantes. Por causa de sua inabilidade técnica é que a criança deixa de representar o tronco, uma

parte tão volumosa do corpo humano. No entanto, sua inabilidade não se constitui em um problema. Ela se satisfaz, como já foi dito anteriormente, com seu esquema figurativo. Em idade pré-escolar, as crianças não estão preocupadas com a similaridade dos seus desenhos frente aos objetos sociais e à natureza, porque são “*mais simbolistas do que naturalistas*” (**Sully**,apud **Vygotsky**,1991:127). Por isso, contentam-se com suas imagens figurativas e com seus significados.

A criança “carrega” o seu desenho de tudo aquilo que conhece do objeto que está simbolizando gráficamente. **Vygotsky** (1991) diz que é por isso que o desenho de memória pode ser considerado uma narração gráfica. A característica dessa narração é que ela não tem força narrativa em si mesma mas, na fala que acompanha o processo de sua produção, como veremos adiante. Um exemplo de narração gráfica é o desenho da criança representando uma casa. Isto ela faz, representando o exterior e tudo aquilo que conhece do interior da casa (fenômeno da transparência). Para a criança, quanto mais elementos gráficos forem colocados, mais significado terá a casa desenhada. A casa, desenhada com coisas no seu interior, representa o sentido que a criança tem dela. Não é o exterior e o interior que a criança pretende representar pois, para ela, a casa é um todo. As figurações colocadas no interior desse global implicam em significação e representa um modo da criança atribuir sentido ao seu desenho.

Na teoria histórico-cultural, o fenômeno da transparência ganha outro “status”. Por quê? Vimos que **Widlöcher** também enfatiza a significação. Qual seria a peculiaridade da interpretação numa perspectiva histórico-cultural? Se **Widlöcher** levanta a questão da significação ele não se preocupa em explicá-la. É a preocupação de **Vygotsky** com a relação pensamento e linguagem, com a significação, ou seja, a produção histórico cultural dos signos

e a função do signo na relação inter/intra subjetiva, que permite redimensionar o problema do significado, do desenvolvimento e do conhecimento.

Vygotsky, como vimos, trata a transparência do desenho da criança como uma narração gráfica onde o significado é fundamental na constituição da figuração. A criança atribui significado à figuração e pela palavra, que constitui-se instrumento essencial para o conhecimento, ela interpreta o que faz. Assim, toda figura global que deixa transparecer outras tantas figuras, é tratada de forma diferente na teoria em questão. **Luquet** explica o fenômeno da transparência pela concepção de *modelo interno*; **Lowenfeld** trata o assunto como combinação de duas impressões espaciais (interior e exterior) distintas; **Mèredieu**, como sendo uma forma de representação das experiências da criança com os objetos; **Widlöcher** considera a transparência uma questão de estilo. Como vemos, nenhum dos autores considera o fenômeno como produto de significação dependente da linguagem, tanto em sua constituição como em sua interpretação. As explicações da teoria histórico-cultural para as funções psicológicas da criança, que atuam na atividade do desenho constituindo-o, conduzem a um outro modo de considerar o processo de produção.

Para pensar a criança depende de sua memória. Seu desenho é produto de seu pensamento. Logo, a criança precisa da memória para desenhar. Ela pensa lembrando e desenha pensando. Na idade pré-escolar a criança pensa recordando e apoia-se em suas experiências anteriores para isso. **Vygotsky** (1993) diz que toda intenção exige a participação da memória. Cita Spinoza para dizer que *Intenção é memória*. A criança, ao ter a intenção de desenhar alguma coisa, o faz, lembrando das figuras esquemáticas, referentes a essa coisa, que conseguiu memorizar. Isso, porém, não é tão simples quanto parece. A memorização é um processo complexo. A criança memoriza o que faz

sentido para ela. Assim, os esquemas figurativos dos *objetos reais*, que dispõem na memória, estão carregados de significação.

A *realidade conceitualizada* da criança só é possível pela palavra e é por essa que a criança toma consciência daquela. Também pela palavra a criança se relaciona com o objeto real (Vygotsky, 1991). A conceitualização de um objeto é descoberta pela criança num sistema de ligações, de interações, com esse objeto e com o “outro”. Falar em conceito implica falar em palavra e esta é de fundamental importância, na conceitualização da teoria histórico-cultural, para a constituição da consciência. A estabilidade da significação é refletida pela linguagem e não pela figura apresentada no desenho. Sobre o significado das palavras, Vygotsky diz:

“Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável”. (1991:104)

Pela palavra a criança apropria-se de um sistema de significações que está pronto e elaborado historicamente. Palavras como explosão, abelha, tartaruga ninja, perigo, helicóptero, ventilador, arma, corda, creche, estrela, nuvem... refletem a *realidade conceitualizada*. Isto significa que as palavras são generalizações, ou seja, não referem-se só a um determinado objeto mas a um grupo deles. Assim, a palavra “ventilador” significa todo e qualquer tipo de ventilador e não determinadamente este ou aquele. O significado faz parte da palavra e esta, pertence ao domínio da atividade mental e da linguagem. O desenho da criança, composto de figuração e imaginação, é uma atividade mental que reflete significações e, portanto, é dependente da palavra.

Na vida psíquica, a significação tem importante papel, pois a realidade apresenta-se ao homem pelos significados, pelos conceitos expressos

na linguagem. Referindo-se à importância da significação no psiquismo do homem **Leontiev** diz:

“A significação mediatiza o reflexo do mundo pelo homem na medida em que ele tem consciência deste, isto é, na medida em que o seu reflexo do mundo se apoia na experiência da prática social e a integra.”
(1978:95)

No caso do desenho, os significados são expressos não pelas figuras mas, pela linguagem. Esta mediatiza as significações e o reflexo do mundo.

A importância da linguagem na constituição do conhecimento da realidade é ressaltada por **Berger e Luckmann**:

“A linguagem usada na vida cotidiana fornece-me continuamente as necessárias objetivações e determina a ordem em que estas adquirem sentido e na qual a vida cotidiana ganha significado para mim. Vivo num lugar que é geograficamente determinado; uso instrumentos desde os abridores de latas até os automóveis de esporte, que têm sua designação no vocabulário técnico da minha sociedade; vivo dentro de uma teia de relações humanas, de meu clube de xadrez até os Estados Unidos da América, que são também ordenadas por meio de vocabulário. Desta maneira a linguagem marca as coordenadas de minha vida na sociedade e enche esta vida de objetos dotados de significação”. (1995:38e 39)

Se a figuração simboliza, ou seja, se lhe traz implicados significados e sentidos, essa possibilidade está inexoravelmente articulada à palavra. A realidade contida no desenho é a realidade significativa: a realidade que tem significado e sentido para a criança; a realidade que é constituída pela palavra.

Constituindo a *realidade conceitualizada*, a palavra possibilita a transmissão do significado através das gerações. Os conceitos e significados

são produzidos, reproduzidos e modificados pela linguagem. Os significados das figurações do desenho da criança são culturais e produto das suas experiências com os *objetos reais*, mediadas pela palavra e interação com o “outro”. A percepção da criança é configurada pelos significados culturalmente produzidos e o seu desenho é indicativo disto.

Pela relação com a palavra a atividade mental da criança constitui-se. É por essa relação que ela conhece as coisas da sua cultura e tem consciência de seu mundo significativo, de seu mundo categorial. A realidade é conhecida pela linguagem e apresenta-se à criança na intersubjetividade, em relações partilhadas com outras crianças e com adultos do seu meio sócio-cultural. A criança está continuamente interagindo, comunicando e partilhando os significados do seu mundo sócio-cultural com uma linguagem que é comum à sociedade a qual pertence. Essa linguagem comum objetiva as experiências da criança e funda a *realidade conceitualizada*. Essa mesma realidade é interpretada pela criança que desenha, imagina e fantasia, elaborando modos de comunicação pela imagem. Nesse processo, a palavra é o signo essencial que não só faz emergir a figuração como também explica seus sentidos.

Interpretando um determinado desenho da criança percebemos imediatamente um significado objetivo comum, como veremos. Porém, o significado subjetivo da figuração, só é possível ser revelado pela própria palavra daquele que a imagina. Subjetivamente, cada um de nós, ao interpretar o desenho como um todo, atribui um significado que pode ou não ser coincidente entre si e com aquele do autor.

Assim, vejamos uma parte do desenho (Fig.1) de Anna Carolina, 5 anos, onde aparecem algumas figurações.



Figura 1 - Desenho de Anna Carolina

Na figura (01) vemos a representação de uma figura humana realizada por Anna Carolina. Identificamos essa figuração como sendo propriamente humana, porque, culturalmente, assim ela constitui-se. Esse esquema cultural tipifica a figura humana fazendo emergir um significado objetivo comum. O esquema figurativo de Anna Carolina, tem o mesmo significado tanto para ela como para nós leitores. A figura humana que vemos acima tem um sentido objetivo e exige a palavra para objetivá-la, linguística e psicologicamente. Encontramos no nosso vocabulário, palavras que podem objetivar esse esquema: figura humana. O desenho de Anna Carolina tornou presente um esquema figurativo que ela lembrou. O significado da palavra do “outro” mediatiza lembranças de Anna Carolina. A atividade mental fundamentada em conceitos será tratada posteriormente, neste trabalho. A figuração desenhada por Anna Carolina tem, portanto, um sentido objetivo (figura humana) e um sentido subjetivo. Tratando desses sentidos, podemos analisar a figura objetivamente: 1) pelos traços representativos do cabelo, (que podem ser interpretados como sendo de uma figura feminina) e 2) pelos traços na cabeça, (que podem ser interpretados como pacote, bolo, chapéu, trouxa de roupa... enfim, qualquer outro objeto). O esquema figurativo apresentado é aquele que Anna Carolina desenvolveu culturalmente, internalizou e, portanto, é o esquema figurativo que conhece. Interpretando o desenho como um todo, posso assim dizer: significa uma pessoa, talvez do sexo feminino, com cabelos compridos, com um objeto na cabeça, ao lado de algumas flores colocadas, provavelmente, em um vaso. Esse é o significado objetivo que as figuras explicitam. No entanto, qual o significado subjetivo que Anna Carolina atribuiu ao seu desenho? Sem as palavras da autora podemos percebê-lo?

Impossível atribuímos ao desenho o mesmo significado daquele de Anna Carolina. Sem suas palavras, o significado é objetivo. Pela palavra, a

autora conheceu e desenvolveu o esquema figurativo que apresentou para significar figura humana. Pela palavra podemos conhecer o sentido subjetivo da figuração. Vejamos a mesma figuração (Fig 02) acrescentada com as palavras de Anna Carolina.



Figura 2 - Figuração de Anna Carolina: "A Tia Nair regando as flores"

Como vemos, são as palavras de Anna Carolina que explicitam os significados das figurações. Sabemos agora, tratar-se da representação de uma determinada mulher (tia Nair), regando flores. Seus esquemas figurativos representam seu modo de saber desenhar, seu modo de saber significar aquilo que imagina. Ela desenha de acordo com as figurações que apropriou do seu meio cultural, pela linguagem convencional de sua cultura. As categorias culturais que dividem o mundo estão nessa linguagem. Pelo significado da palavra, Anna Carolina percebe as coisas e sabe, ao seu modo, figurar flor, mulher com cabelo comprido, mulher regando flores...enfim, tudo aquilo que consegue perceber com sentido.

Esclarecendo ainda mais o significado subjetivo da figuração acima, precisamos de outras palavras: *tia Nair* significa a merendeira da Escola de Anna Carolina. Desenhando a cozinha, a autora lembrou-se dela, perguntou à pesquisadora se podia desenhá-la com cabelo comprido porque não sabia figurá-la com cabelo curto e, para significá-la, colocou na cabeça da figura um detalhe: o chapéu que a merendeira usa para seu trabalho.

Vejamos agora, a mesma figuração (Fig.03) complementada pelas palavras da pesquisadora.



*Figura 3 - "A Tia Nair regando as flores"
Desenho de Anna Carolina, 5 anos, figurando a merendeira da sua escola (com chapéu apropriado),
na cozinha, sem a presença do modelo.*

Sem dúvida, as palavras escritas abaixo da figuração (Fig.03), tornam objetivo o significado subjetivo. Não o significado aleatório atribuído pelo leitor mas aquele que Anna Carolina teve a intenção de desenhar porque lembrou-se dele. As palavras acrescentadas pela pesquisadora explicitam a interpretação da própria autora, revelada pelos registros vídeo-gravados do processo de produção de seu desenho.

Concepções da teoria histórico-cultural enfocadas indicam que a figuração apresentada no desenho da criança representa a *realidade conceitualizada*. Como a palavra constitui essa realidade e, conseqüentemente, a figuração, consideramos que, das concepções até aqui apresentadas, a teoria de Vygotsky apresenta um avanço no modo de interpretação do desenho. Pelo que foi exposto podemos concluir que: a) a figuração reflete o conhecimento da criança e b) o seu conhecimento, refletido figurativamente no desenho, é o da sua *realidade conceitualizada*, constituída pelo significado da palavra. Avançando na análise, podemos indagar: *Se a criança figura a realidade conceitualizada que conhece, como sua imaginação está vinculada a essa realidade?*

2- A TEORIA HISTÓRICO CULTURAL SOBRE IMAGINAÇÃO E REALIDADE

Constituído pela palavra, o universo da imaginação é um produto social e, no caso do desenho da criança, está refletido na figuração. A figuração da fantasia é uma forma particular de atividade mental da criança e encerra em

si mesma um significado subjetivo, resultante de um processo de interpretação de seu ambiente cultural, de sua realidade conceitualizada.

Vygotsky (1987) diz que a atividade da imaginação recria ou reproduz aquilo que já existe: as nossas experiências conservadas no nosso cérebro. Quando essas experiências são recriadas, é a função criadora do cérebro que está atuando. A atividade criadora modifica a realidade presente. Imaginação ou fantasia, termos usados como sinônimos em Vygotsky, é o nome dado a essa atividade que projeta o ser humano para o futuro. A imaginação cria, da realidade presente, uma outra realidade. Cria uma área de significação, resultante de um processo criador, que pode variar desde a criação de uma pequena novidade na rotina do cotidiano até os maiores descobrimentos científicos.

Presentes no ser humano desde a mais tenra idade, os processos criadores refletem-se nas brincadeiras, nos jogos... e, também, no desenho. A criança, ao desenhar, como já tratamos anteriormente, não reproduz a imagem do objeto que vê, de forma reflexa. Ela cria figurações para representar os objetos que lhe transmitem sentido e, essas mesmas figuras, criam novos campos de realidade. Fantasiando a realidade significativa a criança cria, com elementos dela extraídos, novas composições combinatórias, fazendo surgir novas realidades: as realidades fictícias que também têm suas próprias significações.

A imaginação é uma atividade mental que se desenvolve gradualmente e está vinculada com a realidade significativa. Vygotsky (1987), ao tratar dessa vinculação, mostra que ela se processa de quatro formas básicas:

- 1- Toda elocubração se compõe de elementos extraídos da realidade, da experiência anterior do homem.

2- A vinculação está entre produtos preparados da fantasia e determinados fenômenos complexos da realidade. Assim, a imaginação não se limita à reprodução de imagens historicamente constituídas mas a partir delas cria novas combinações. São as experiências dos outros, as experiências históricas ou sociais, influenciando na imaginação individual.

3- O enlace emocional que determina a seleção de pensamentos, imagens e expressões.

4- O edifício construído pela fantasia representa algo novo, não existente na experiência do homem nem semelhante a algum objeto real. Porém, uma vez criado, cobra realidade, passando a existir no mundo e a influir sobre os demais objetos.

Complexo, o processo de imaginação mantém uma relação dialética com a realidade significativa. A criança, ao figurar sua imaginação, projeta na realidade constituída seus próprios significados. A nova realidade criada, passa a influir aquela já existente. No mecanismo da imaginação, a criança percebe as coisas pelos seus significados e elabora-as num processo de seleção e associação de impressões.

Pelo processo de seleção a criança separa, de um conjunto, as partes que lhe são preferenciais, conservando-as na memória. Para a fantasia, assim como para o desenvolvimento mental da criança, o processo de seleção é fundamental. Os elementos selecionados sofrem transformações. As impressões externas não se amontoam, imóveis, no cérebro da criança. Ao contrário, constituem-se em processos móveis, transformadores, que vivem, que morrem e, nesta dinâmica, estão garantidas as mudanças, influenciadas pelos fatores internos que deforma-os e reelabora-os. **Vygotsky (1987)** cita como exemplo dessas mudanças internas, o processo de subestimação e sobrestimação de

elementos selecionados das impressões, tão presente na imaginação da criança. A ânsia que a criança tem em exagerar suas impressões, aumentando ou diminuindo dimensões naturais, mostram a influência que exerce o sentimento interno sobre as impressões externas. Para a criança, o processo de exageração faz com que ela experimente magnitudes desconhecidas em sua experiência. Assim, num relato, podemos encontrar expressões como “um cachorro do tamanho de um elefante”, “a casa era tão alta que ia parar nas nuvens”, ou ainda, como exemplifica Gros (apud Vygotsky 1987), “acabo de ver uma mariposa tão grande como um gato, não, tão grande como uma casa!”

Vygotsky considera a exageração tão útil para a arte como para a ciência e diz que sem esta capacidade, a humanidade não poderia criar, entre outras coisas, a astronomia, a geologia e a física.

Pelo processo de associação a criança agrupa os elementos que foram selecionados e modificados, combinando-os, num todo complexo, através do trabalho da imaginação.

Dependente das experiências, anseios e, sobretudo, do ambiente social do criador, o processo imaginativo, no entanto, não pressupõe uma relação harmônica entre o sujeito e o mundo em que vive. Vygotsky (1987) diz que se o homem estivesse plenamente adaptado à sua vida concreta, nada desejaria, nada experimentaria insatisfatoriamente e, portanto, nada criaria. A criação exige inadaptação. Assim, a criança em idade pré-escolar, estando em pleno processo de relação com os objetos de seu mundo e com o “outro”, amplia sua consciência sobre a realidade na qual está inserida, apropriando e dominando os símbolos e significados de sua cultura.

A figuração é uma das formas de apropriação da realidade e permite a manipulação das imagens dos objetos reais. A figuração apresentada no desenho é dotada de significado e, como produto de uma atividade mental

da criança, reflete sua cultura e desenvolvimento intelectual. Quanto mais privilegiado for o ambiente cultural da criança, maior será sua possibilidade de criar figurações. Quanto mais a criança amplia suas relações intersubjetivas e culturais, maiores as probabilidades de aumentar o seu repertório de imagens mentais.

Vinculando-se à realidade e às experiências do sujeito criador, as construções imaginativas da criança apresentam menos qualidade e variação em relação as do adulto, porque a criança, embora acreditando mais em sua fantasia, imagina menos em razão do número de experiências acumuladas. Essa afirmação de **Vygotsky(1987)** nos leva a indagações que serão levantadas na análise quando abordarmos a questão da imaginação.

Concluindo, temos que: Imaginação, realidade cotidiana e figuração, mediadas pela palavra, fundem-se, num processo complexo, compondo o desenho daquilo que a criança conhece. Ora, **se a criança desenha o que conhece, como a constituição do seu desenho se articula com a constituição do seu conhecimento ?** Nossas próximas abordagens possibilitam meios pelos quais tal questão é esclarecida.

3- CONSTITUIÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO E DO DESENHO

Fundada pelo psicólogo russo **Lev Semenovich Vygotsky**, no início do século, a teoria histórico-cultural, apresenta-se como uma das mais discutidas e estudadas em nossos dias, levando vários estudiosos e pesquisadores como **Wertsch, Scribner, Cole, Smolka, Steiner, Luria, Leontiev, Kozulin, Góes, Ratner, Siguán, Pino, Oliveira, Valsiner, Daniels, Davydov, Zinchenko, Pollard**, entre outros, dedicarem atenção especial a ela, proporcionando avanços nas interpretações de suas concepções.

A teoria histórico-cultural de **Vygotsky** é um dos modos de se conceber o desenvolvimento e conhecimento humano, podendo fundamentar não só a compreensão da constituição do desenho das crianças como também suas interpretações.

Explicando o desenvolvimento ontogenético, o método evolutivo ou genético de **Vygotsky**, defende a idéia de que as forças biológicas, a partir de um certo momento do desenvolvimento, não são as únicas que provocam transformações. As explicações do desenvolvimento ontogenético encontram-se não só nos fatores biológicos, como também nos fatores sociais que não devem ficar submissos àqueles mas sim compatíveis. (**Wertsch,1988**).

Afirmando as influências dos fatores biológicos e sociais na constituição e desenvolvimento humano, **Vygotsky**, ao referir-se especificamente sobre o desenvolvimento da criança, diz:

“El desarrollo infantil es un proceso altamente complejo que no puede ser definido en ninguno de sus estadios sobre la base de una sola de sus características” (Vygotsky,apud Wertsch,1988:38).

Portanto, a constituição da criança não pode ser explicada sómente pelos fatores biológicos. Os fatores culturais e sociais também constituem a criança. A psicologia histórico-cultural coloca a criança como sujeito dos processos culturais e essa teoria é assim definida por **Kozulin**:

“una teoria psicológica en la que el ser humano es sujeto de procesos culturales en lugar de procesos naturales”
(1994: 13).

Apoiado na cultura e na consciência e centrado nos problemas da linguagem e do pensamento, o objetivo principal da teoria histórico-cultural é a identificação dos aspectos específicos do comportamento e conhecimento humano.

No plano do desenvolvimento ontogenético, a teoria histórico-cultural de **Vygotsky**, explica a transformação das funções psicológicas, de elementares a superiores, colocando a mediação semiótica como constituidora dessa transformação. Funções psicológicas como o pensamento, a percepção, a atenção, a memória, aparecem primeiro como funções elementares e, depois, como funções superiores. Para **Vygotsky**, o desenvolvimento natural do homem produz funções elementares enquanto que o desenvolvimento cultural ou social produz funções superiores (**Wertsch, 1988**). Transformações no desenvolvimento são mediadas pelos signos e pelo “outro”. O signo introduz mudanças nas funções psicológicas.

O desenho, enquanto signo, é considerado na teoria histórico-cultural não como simples derivado da memória, mas constituído pelas interações sociais, podendo modificar a estrutura das funções psicológicas. Sobre a importância do signo **Vygotsky** diz:

“O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”(1991:45 .)

Para a psicologia histórico-cultural, os instrumentos e os signos são elementos mediadores fundamentais no processo do desenvolvimento ontogenético. Os instrumentos são ligados ao trabalho do homem e contribuem para o desenvolvimento de sua relação com o meio histórico-cultural. Os signos são instrumentos psicológicos. Enquanto o instrumento serve para controlar processos da natureza, os signos servem para controlar as ações psicológicas do homem. Ambos, instrumentos e signos, são considerados ferramentas que auxiliam o desenvolvimento das funções psicológicas. Nesse sentido, a psicologia histórico-cultural trata a linguagem como o instrumento que constitui o pensamento do homem.

Como consequência do papel fundamental que a linguagem ocupa na psicologia histórico-cultural, as relações da linguagem com o pensamento centralizam as discussões. Na teoria histórico-cultural, a linguagem é considerada um sistema sócio-básico entre os seres humanos e, em todas as suas formas, é o signo mediador para o desenvolvimento das funções psicológicas e para a constituição da consciência .

Na teoria histórico-cultural, a mediação semiótica é responsável pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a atenção voluntária, a memória lógica e a formação de conceitos. Uma atividade socialmente significativa é aquela que gera processos mentais superiores e, para isso, necessita tanto de ferramentas materiais como instrumental simbólico. A teoria de **Vygotsky** dedica especial atenção aos mediadores semióticos que vão de signos a sistemas semióticos complexos como por exemplo, uma obra

literária e artística. Desenhar, enquanto atividade humana, implica funções psicológicas superiores como a percepção, a atenção, a memória, a imaginação, sendo constituída e mediada por signos, pela linguagem e pelo “outro”. Mas enquanto produto dessa atividade humana, o desenho - desde o rabisco, o traçado, a figuras mais elaboradas - pode adquirir o caráter de instrumento simbólico, o estatuto de signo. Assim, o desenho, enquanto signo, pode ser uma ferramenta psicológica que dirige a mente e a conduta da criança, atuando como mediador no desenvolvimento das funções psicológicas. A respeito da mediação semiótica na teoria histórico-cultural, **Kozulin** (1994:135) diz:

“Una de las ideas principales de la teoría histórico-cultural era la desnaturalización de las funciones psicológicas bajo la influencia de instrumentos psicológicos. En lugar de interactuar directamente con los problemas planteados por el entorno, la mente humana participa en relaciones indirectas mediadas por sistemas de instrumentos simbólicos cada vez más elaborados”.

Essa concepção reforça a importância da mediação semiótica no processo do conhecimento. Cientista social, também estudioso da conduta humana, **Geertz** apresenta concepções coincidentes com pressupostos da teoria histórico-cultural fundamentando suas análises. **Geertz**, explicando o pensamento, diz que ele ocorre também pelos *símbolos significantes*.

Assim, **Geertz** (apud **Kozulin**,1994:136) diz:

“... “símbolos significantes”: en su mayoría, palabras, pero también gestos, pinturas, sonidos musicales, artefactos mecánicos, como los relojes, u objetos naturales, como las joyas; prácticamente cualquier cosa que se desconecte de su mera realidad material y se use para imponer un significado sobre la experiencia”.

Pela mediação dos signos pensamento e conhecimento são constituídos. A linguagem, como signo por excelência, mediador no desenvolvimento das funções psicológicas, constitui o desenho da criança.

Na análise do desenvolvimento da criança, a teoria histórico-cultural investiga a linguagem, explicando o fenômeno conhecido como “linguagem egocêntrica”. **Piaget** tematizou e **Vygotsky** discutiu e apontou a importância da fala egocêntrica. **Piaget** considera a fala egocêntrica como sendo aquela que: - situa-se entre o “autismo” e o pensamento lógico - se atrofia no processo de desenvolvimento - não tem função comunicativa e social - acompanha a atividade da criança representando a imaturidade do pensamento infantil. **Vygotsky** aponta o fenômeno da fala egocêntrica diferentemente de **Piaget** e, referindo-se a essas diferenças, **Smolka** diz:

“Em 1929, em um Congresso em New Haven, EUA, Vygotsky e Luria apresentaram um trabalho ressaltando a importância do fenômeno apontado por Piaget - fala egocêntrica como fala não comunicativa, para si ou para ninguém em especial - , mas questionando a interpretação piagetiana do mesmo. Para os pesquisadores soviéticos, a fala egocêntrica, “para si”, não é necessariamente indicativo do pensamento egocêntrico e não socializado da criança. A fala egocêntrica tem uma natureza fundamentalmente social e tem funções específicas, sendo precursora do pensamento racional, verbalizado. Investigando a gênese, a estrutura, a função e o destino da fala egocêntrica, Vygotsky vai apontá-la como um aspecto da transição da atividade social e coletiva da criança para o funcionamento mental individual.

(1993: 36)

Vygotsky (1991) analisa e explica a fala egocêntrica como sendo constituidora do processo de conscientização. Cita experiências com crianças desenvolvendo atividades com desenho para explicar que a fala egocêntrica é um instrumento do pensamento. A criança, ao fazer uso desse instrumento, organiza o seu pensamento na procura de solução para um problema. A fala

egocêntrica modifica e eleva a atividade da criança ao nível intencional, assumindo uma função diretiva. A criança, ao nomear o seu desenho, o faz numa sequência evolutiva. Essa sequência foi usada como exemplo, por Vygotsky, para explicar a elevação de uma atividade ao nível intencional, pela fala egocêntrica :

“Uma criança pequena primeiro desenha, e só depois decide o que é que desenhou; uma criança um pouco mais velha dá nome ao seu desenho quando este está quase pronto e, por fim, decide de antemão o que pretende desenhá-lo” (Vygotsky, 1991:16).

É comum ver crianças, em idade pré-escolar, desenhando e falando para si mesmas. É a fala egocêntrica orientando o desenho. A esse respeito, Silva diz:

“A fala ordena o desenho; quando a criança diz “Vou fazer um carro”, e dirige sua ação gráfica neste sentido, é orientada pela palavra. Ao mesmo tempo, o desenho organiza a fala quando determinado grafismo sugere um rio, por exemplo, e a criança assim denomina seu traçado, estimulada pela marca gráfica” (1993: 17).

O desenho da criança tem relação direta com sua fala egocêntrica, comandando-o e, à medida que esse vai evoluindo na sua complexidade, mais se comprova a função do signo da fala, que se constitui como ferramenta apropriada para a organização da atividade racional. Constituindo-se, portanto, como elemento mediador na atividade mental da criança e no desenvolvimento das funções psicológicas, tais como: percepção, atenção, memória, organização, vontade... a fala egocêntrica possibilita à criança transferir para os processos interiores, formas sociais de comportamento (Vygotsky, 1991).

O desenvolvimento do pensamento acompanha o desenvolvimento da fala pelo fato de ser esta, a constituidora daquele. Vygotsky (1991)

apresenta o desenvolvimento da fala pelo esquema: primeiro fala social, depois egocêntrica, e então interior. Dessa forma, o desenvolvimento do pensamento vai do social para o individual.

Em idade pré-escolar, a criança, ao desenvolver a fala, desenvolve também o seu pensamento e suas ações são compatíveis com esse quadro de desenvolvimento. Evoluindo a fala e o pensamento, a criança evolui sua atividade de desenhar. Tal evolução é decorrente, também, da internalização das práticas sociais e dos signos.

A internalização é um dos conceitos de **Vygotsky** indispensável no tratamento das questões do conhecimento e nas questões da constituição social do desenho. Para **Vygotsky**, internalização é *“a reconstrução interna de uma operação externa”*. (1991:63).

Vygotsky (1991) exemplifica a internalização pelo desenvolvimento do gesto de apontar. O gesto da criança que, inicialmente, é uma atividade de aproximação, tentativa fracassada de pegar algum objeto, passa a ser um gesto de apontar, interpretado pelo “outro”. A tentativa fracassada provocou a reação do “outro” que deu ao gesto um significado: o de apontar. Mais tarde, somente quando a criança associa seu movimento à situação, é que vai *“compreender esse movimento como um gesto de apontar”*. É o movimento se transformando num gesto significativo. O gesto, como vimos, é criado inicialmente por uma situação objetiva e, depois que é interpretado pelo “outro”, uma situação subjetiva.

Gradualmente, o processo da internalização se apresenta como resultado do desenvolvimento da criança. Assim, temos:

- *“uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente”* (**Vygotsky**,1991:64).

- “Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal” (Vygotsky,1991:64).

Isto se explica pela função, que ocorre no desenvolvimento da criança em dois planos: primeiro no social e depois no psicológico. Primeiro entre pessoas, numa categoria interpsicológica e depois no indivíduo, numa categoria intrapsicológica.

Dessa forma, são constituídas as funções psicológicas superiores como a atenção voluntária, a memória lógica e a formação de conceitos. Assim, é constituído também o desenho. No percurso de seu desenvolvimento a criança reconstrói, internamente, as operações externas emergidas do processo interpessoal, onde vários sistemas sógnicos (co)operam como fundamentais para que a criança internalize ações vividas socialmente. As figurações do desenho da criança em idade pré-escolar, são indicadoras de seus conhecimentos internalizados.

- “a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (Vygotsky,1991:64).

Pelo enunciado acima, temos a afirmação de que a internalização se constitui gradualmente, numa relação intrínseca com o desenvolvimento.

Experiências sociais internalizadas refletem-se nas figurações desenhadas pela criança, as quais servem de impulso para novos passos nos processos de desenvolvimento do desenho. A partir daquilo que internaliza, a criança cria novas combinações. Uma figuração apresentada no desenho pode gerar novas associações gráficas, constituindo-se numa nova figuração que

poderá ser também internalizada. Nesse movimento dinâmico e complexo está presente a fala, signo mediador das funções.

Como consequência do processo de internalização das práticas sociais e dos signos, temos a auto-regulação. Tratando essa questão, Góes cita:

“longe de ser uma cópia do plano externo, o funcionamento interno resulta de uma apropriação das formas de ação, que é dependente tanto de estratégias e conhecimentos dominados pelo sujeito quanto de ocorrências no contexto interativo. Os meios empregados pelo “outro” para regular a ação do sujeito e os meios empregados pelo sujeito para regular a ação do “outro” são transformados em meios para o sujeito regular a própria ação. Da relação de/ pelo outro nasce a auto-regulação, fundamento do ato voluntário”(1991:18).

Pela interação com o “outro” cria-se um funcionamento individual de ação dado que é do plano intersubjetivo que emergem as capacidades que vão sendo internalizadas. Nesse plano, a criança cria a capacidade de ser agente (inter)ativa no processo de aquisição de conhecimento.

Participante (inter)ativa no processo do conhecimento, a criança estabelece suas relações pela mediação semiótica. A linguagem falada, signo verbal, é a mediadora fundamental na constituição de seu conhecimento. Quando a criança vai à pré-escola, por exemplo, lá está presente a fala do professor, dos colegas e de toda comunidade escolar. Nesse contexto está a criança participando da *prática discursiva* ali manifestada.

Avançando nas questões da psicologia histórico-cultural referentes às formas de mediações pela “palavra” e pelo “outro”, Smolka diz:

“Essas formas de mediação marcam a atividade mental do indivíduo no sentido de que os seus modos de agir e pensar estão profundamente enraizados no contexto e impregnados na/da dinâmica sócio-cultural”(1991:55).

Relações estabelecidas pela criança, através da fala, podem refletir-se nas figurações do desenho. Na relação com o “outro” a criança aprende. O desenho do “outro” pode impulsionar o seu desenho e, na inter-relação, a figuração pode transformar-se. A fala do “outro”, manifestada no processo de produção do desenho, também pode produzir elaborações no desenvolvimento gráfico da criança. Estimulada pela fala do “outro”, a criança pode imitar um esquema figurativo o qual, associado àquele internalizado, pode transformar-se numa nova figuração. Nesse movimento interativo viabilizam-se muitas formas de “apropriação” de conhecimentos, relações, palavras dos “outros”.

A “apropriação” é explicada por **Leontiev**:

“... quando dizemos que uma criança se apropria de um instrumento, isso significa que aprendeu a servir-se dele corretamente e que já formaram nela ações e operações motoras e mentais necessárias para esse efeito”(1978:321).

Portanto, “apropriar” é aprender. É uma aprendizagem que exige um complexo de ações para se constituir. É o conhecimento estabelecido pelas mediações sociais, históricas e culturais e pelo desenvolvimento das operações mentais e motoras. Segundo **Góes**:

“Os processos de incorporação da cultura e individuação permitem a passagem de formas elementares de ação a formas complexas mediadas”(1991:21).

Analisando a natureza social do desenvolvimento psicológico, a autora evidencia a intersubjetividade como elevação da atividade do sujeito. Uma atividade partilhada, pode formar o alicerce para o desenvolvimento.

Resumidamente apresentadas neste trabalho, as concepções dos autores vão indicando, pelas suas explicações, que o conhecimento é constituído na/pela complexidade da relação de múltiplos fatores. Assim, se a criança desenha o que conhece, a mesma trajetória complexa da constituição do conhecimento, explica a constituição do desenho.

Finalmente, pelas concepções apresentadas concluímos que as atividades mentais da criança são constituídas e desenvolvidas na complexidade de suas múltiplas interações com a realidade conceitualizada, mediadas pelo “outro” e pelos signos. Assim também constituídas, figuração e imaginação fundem-se compondo o desenho da criança, o qual constitui-se num campo de significações aberto às interpretações.

CAPÍTULO III

1- CONSIDERAÇÕES TEÓRICO METODOLÓGICAS CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO DE CAMPO

Ancorada na teoria histórico-cultural, busquei no método genético-evolutivo de Vygotsky o suporte para o desenvolvimento da pesquisa e das análises elaboradas neste trabalho. Acreditando que os processos psicológicos superiores originam-se de processos sociais e que os processos mentais só têm explicações mediante a compreensão dos agentes mediadores (instrumentais e signícos), o método evolutivo pretende focar os sujeitos numa determinada situação histórico-cultural para interpretação de relações genéticas entre os processos individuais e sociais.

Análises genéticas-evolutivas consideram que os processos psicológicos do sujeito só podem ser compreendidos mediante consideração de questões da forma e momento, no curso do desenvolvimento desses processos. A forma de um fenômeno psicológico refletirá as transformações e os diferentes fatores que influenciaram seu desenvolvimento. Assim, as bases dinâmicas causais devem ser consideradas nas análises de um problema determinado. As análises de episódios, emergentes do processo de produção gráfica,

desenvolvidas neste trabalho, seguem essa linha de raciocínio. Portanto, o processo de produção do desenho da criança é considerado como ponto de surgimento de diferentes forças constitutivas do processo psicológico.

Vygotsky (1991) diz que as forças biológicas não são as únicas e, tampouco, as responsáveis pelo desenvolvimento da criança. Este é complexo e não pode ser definido por uma única característica. Para **Vygotsky** o peso da explicação do desenvolvimento está nos fatores sociais e não nos fatores biológicos. As forças biológicas não dão conta dos fenômenos psicológicos pois, nenhuma força isolada pode, por si só, explicá-los completamente. Diferentes forças, com seus respectivos princípios explicativos, incorporam-se, atuando no desenvolvimento, alterando-o na sua natureza.

A análise genética de **Vygotsky** fundamenta-se no papel da mediação - pelos signos e pelo “outro” - no desenvolvimento da criança. Explicando essas duas formas de mediação, a teoria histórico-cultural diz que, a partir do surgimento dos signos psicológicos, na história social, um novo fator, uma nova força vai partilhar a constituição do sujeito, seu desenvolvimento e funcionamento intelectual. Assim, os signos psicológicos incorporam e alteram o desenvolvimento. De “natural”, que antes produzia funções psicológicas elementares, transforma-se em desenvolvimento “cultural”, que transforma funções psicológicas elementares em superiores. É a transformação para um nível qualitativo superior de funcionamento psicológico, de natureza social, mediada pelos signos.

Outra forma de mediação - através de outra pessoa - também constitui o desenvolvimento da criança. Como vimos, qualquer função psicológica, no desenvolvimento intelectual da criança, aparece em dois planos: primeiro no plano social e depois, no psicológico. Primeiro numa categoria interpsicológica e depois, numa categoria intrapsicológica. Assim surge a

inteligência. O indivíduo internaliza processos sociais de experiência e comportamento, adotando para si, processos significativos construídos socialmente. A internalização, na teoria histórico-cultural, é elemento fundamental para a formação da função psicológica superior. Portanto, a mediação entre pessoas converte-se, no desenvolvimento, em processo psicológico interno.

Esses princípios básicos fundamentam a análise genética-evolutiva adotada para fundamentar nossas análises neste trabalho. Assim, pretendemos apontar momentos de origem, conexões e transformações de um processo psicológico, no processo de produção do desenho da criança. Com isso, emergirão indicações para um outro modo de interpretar a figuração e imaginação, elementos indissociáveis na composição do desenho da criança em idade pré-escolar.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Selecionei o objeto estudado partindo das concepções teóricas assumidas. Dessa forma, optei pelo procedimento da pesquisa etnográfica para o desenvolvimento do projeto. A etnografia permite a observação de um processo concreto e *“propõe-se a conservar a complexidade do fenômeno social e a riqueza de seu contexto peculiar” (Ezpeleta, 1989:45).*

Estudei e observei o processo de produção do desenho da criança num determinado contexto, relacionando-o com outros contextos para precisar relações entre conceitos teóricos e fenômeno observável. A pesquisa etnográfica permite a união dos dados empíricos com os teóricos, construindo um processo aberto e dialético. Paralelamente às observações, pude interpretar, criar hipóteses, reinterpretar, selecionar aspectos significativos de

um contexto e construir conteúdos partindo de conceitos iniciais. Esses procedimentos enriqueceram os pressupostos teóricos.

Adotei um comportamento interativo com as crianças, sujeitos da pesquisa, aos moldes da pesquisa participante. Essa forma de relacionamento abriu oportunidades de observações e engajamento das crianças nas atividades propostas.

Caracterizações da pesquisa

A pesquisa realizou-se no período de Setembro a Dezembro de 1994, totalizando 30 encontros :

- 10 (dez) encontros com crianças, no processo de produção do desenho, da UMEI “ Profa. Cinira Cardona Mazzali “ , Bairro Jardim Tamoio, cidade de Jundiaí, SP.

- 04 (quatro) encontros com a professora da Unidade acima, em situação de entrevista.

- 12 (doze) encontros com crianças, no processo de produção do desenho, da EMEI “ Prof. Jânio da Silva Quadros “, Bairro Eloy Chaves, cidade de Jundiaí, SP.

- 04 (quatro) encontros com a professora da Unidade acima, em situação de entrevista.

A UMEI “Profa. Cinira Cardona Mazzali”, localizada num bairro de nível sócio-econômico baixo, é uma Creche Municipal, funcionando das 7:30 às 17:30 horas.

No período da manhã, grupos de crianças, divididos por faixa etária, frequentam uma classe para o desenvolvimento de atividades “formais” ligadas à Arte, Linguagem..., com a única professora da Creche. A turma pesquisada, composta de crianças com 04 e 05 anos de idade, frequentou essa classe no período das 8:00 às 9:30 horas. Essa turma, inicialmente formada com 15 (quinze) crianças, atingiu o mês de Dezembro com apenas 10 (dez).

A EMEI “Prof. Jânio da Silva Quadros” é uma Pré-Escola da Rede Municipal de Ensino, localiza-se em um bairro de nível sócio-econômico médio/baixo, funcionando em dois períodos: manhã e tarde.

A turma envolvida no trabalho de pesquisa pertencia ao período da tarde, permanecendo na Escola das 13:00 às 17:00 horas. As crianças, sujeitos da pesquisa, tinham 06 (seis) anos de idade. Inicialmente, 27 (vinte e sete) crianças estavam matriculadas nessa turma; em Dezembro, 25 (vinte e cinco) frequentavam regularmente.

Observações foram áudio e vídeo-gravadas, totalizando 14 (quatorze) horas de gravações.

Nos moldes da pesquisa participante, a pesquisadora entrevistou, propondo, contando histórias, dialogando com as crianças durante a produção do desenho, filmando, objetivada também pelo engajamento das crianças nas atividades a serem observadas.

As gravações dos diálogos professoras/pesquisadora foram realizadas com objetivo de registrar não só possíveis resultados do trabalho de pesquisa nas situações de desenvolvimento da atividade do desenho, como também as facilidades e dificuldades da prática pedagógica não especializada no ensino da Arte para o tratamento da produção gráfica da criança.

Os temas e as histórias contadas para as crianças, com objetivo de provocar suas imaginações e figurações, foram propostos pela pesquisadora. As propostas da pesquisadora foram discutidas com as professoras, as quais colaboraram não só com a realização das propostas como também com a filmagem das situações que envolviam a pesquisadora e as crianças. Dessa forma, as atividades se desenvolveram e impulsionaram os desenhos: do pátio interno da Escola, da Sala do Diretor, do lugar preferido da Creche, do Circo, do brinquedo preferido, das “marcas” identificadoras de cada um, da história do “Plim Plim” (criada pela pesquisadora), da primeira coisa que faz ao levantar, do parque da Escola, da Sala dos Professores, da Cozinha da Escola, de um personagem criado pelas próprias crianças (tocando flauta, sino ou

tambor), de instrumentos musicais (flauta, sino e tambor), de “livres” escolhas. A pesquisadora também apresentou, para interpretação das crianças de 06 (seis) anos, um desenho no qual as figurações indicam um personagem em ação. Nessa atividade as crianças interpretavam as figuras, nomeavam o personagem e o (re)desenhavam. Numa outra atividade, as crianças desenharam o mesmo personagem tocando flauta, sino ou tambor. Esses 03 (tres) instrumentos foram levados, pela pesquisadora, à sala de aula para serem (re)apresentados às crianças de 06 (seis) anos. Primeiro elas viram, manipularam e extraíram sons de tais instrumentos para depois desenhá-los.

As atividades se desenvolveram em trabalhos individuais e coletivos, os quais variavam de 04 (quatro) a 06 (seis) crianças. Num trabalho individual, as crianças (04 ou 06) figuraram em folhas individuais e partilharam a mesma mesa enquanto que no trabalho coletivo, partilharam também a mesma folha. Assim, as produções gráficas foram registradas em folhas de sulfite (A-4) e folhas de cartolina.

As atividades gravadas e vídeo-filmadas foram transcritas e selecionadas para análises. Selecionamos, para as primeiras tentativas de análise, as atividades que resultaram os seguintes episódios: “Episódio do Sino”, “Episódio da Cozinha”, “Episódio do Pátio”, “Episódio da Sala da Diretora”, “Episódio de Allinson”, “Episódio da Tesoura”, “Episódio do Gira-

Gira”, e ”Episódio do Jogo de Adivinhação”. Tais episódios foram sendo filtrados até chegarmos à seleção final dos 03 (tres) que, neste trabalho, serão analisados: 1- “Episódio de Allinson”, (gerador de “O lugar preferido de Allinson” e “As Estrelinhas”), 2- “O Gira Gira” e 3- “As Tesouras”

O episódio de Allinson, pelo fato de apresentar tanto as características de sua igualdade como de sua diferença com outras crianças ao trabalhar sua imaginação e figuração, é selecionado para centralizar e mediar as análises.

2- CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS DAS ANÁLISES

Introduzindo neste trabalho as questões analíticas, remetemo-nos às abordagens relativas à imagem, que está assentada num *jogo combinatório* de três níveis: o da realidade sensível, da percepção e da imaginação. A realidade sensível proporciona estímulos que podem ou não ser percebidos e trabalhados na imaginação, que é uma atividade mental. As imagens mentais compõem o imaginário. Assim, ao tratarmos de assuntos referentes à interpretação e análises do desenho, julgamos necessária a consideração de que as variações das imagens mentais ocorrem tantas vezes quanto o número de intérpretes.

Situada fora do objeto, a imagem é um tipo de representação mental e, assim definida, ela é subjetiva. Cada um de nós terá uma imagem mental singular, do mesmo objeto. Daí a ambiguidade e variações da imagem de acordo com o número de intérpretes. Estudiosos da Psicologia e Linguística, assim como os de outras áreas do conhecimento, abordam questões da imagem atribuindo-lhe diferentes conceituações. **Piaget** (1993), por exemplo, trata a imagem mental como sendo *imitação interiorizada* do objeto percebido dividindo-a em duas categorias: *imagens reprodutivas* e *imagens antecipadoras*. O estudo da imagem mental realizado por **Piaget**, procura desvinculá-la de uma filiação direta com a percepção, estabelecendo, no curso do desenvolvimento da criança, relações entre o simbolismo acompanhado de imagem e os mecanismos pré-operatórios e operatórios do pensamento. **Piaget** diz que “...as imagens mentais não constituem senão um sistema de símbolos que traduzem, mais ou menos exatamente, mas em geral com atraso, o nível de compreensão pré-operatória e, logo, operatória dos sujeitos”(1993:69). Nessa linha de raciocínio a imagem mental não sofre modificações internas no curso do desenvolvimento da criança, a não ser aquelas devidas à formação das operações, resultantes da própria ação.

No estudo da Linguística, **Saussure** (1995), ao explicar o circuito da fala, trata a imagem mental como sendo a *imagem verbal* que um

determinado conceito suscita no cérebro. Dessa forma, a imagem verbal é psíquica e associada ao conceito. **Saussure** diz que a imagem verbal *“trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo”* (1995:21).

Sem pretender dar conta das questões conceituais de imagem mental neste trabalho, as abordagens dos dois autores acima citados, são colocadas com objetivo de introduzir um outro modo de explicar a emergência, a formação da imagem e o funcionamento mental, advindo da teoria histórico-cultural.

Para a teoria de **Vygotsky**, questões da mediação semiótica são fundamentais e nela, as imagens mentais, registradas na memória e organizadas pelos signos, são consideradas mediadoras na relação homem/mundo. A imagem mental, na teoria histórico-cultural, é elemento constituidor da consciência, compondo o conteúdo mental do homem e permitindo que ele opere mentalmente sobre o mundo. Esse “status” de imagem mental, no entanto, necessita ser ampliado e, para isso, retomaremos a questão do signo.

Na teoria histórico-cultural, a relação do homem com o mundo é, fundamentalmente, mediada. Como vimos, no capítulo deste trabalho que trata a Constituição Social do Conhecimento e do Desenho, signos e instrumentos mediam e constituem o pensamento e conhecimento do homem. Sendo a imagem mental organizada pelos signos, podemos reafirmar seus papéis como “instrumentos psicológicos”. O signo é um instrumento que auxilia o processo psicológico. Reportando-nos às questões da interpretação do desenho, podemos afirmar que o que caracteriza o signo é o fato dele ser interpretável. É a interpretação que transforma uma figuração em signo. A partir do momento em que uma figuração é interpretada como representação da realidade, referindo-se a elementos ausentes do espaço e do tempo presentes, ela é signo. Sendo signo, a figuração vai produzir na mente do intérprete uma outra coisa também relacionada com o objeto, não numa relação direta mas sim, mediada. A imagem mental, por exemplo, é essa outra coisa, um outro signo, interpretante do primeiro, produzido na mente e que cumpre o papel de mediadora do homem com o mundo. A definição de signo apresentada por Peirce (apud Santaella,1994), explica o componente do signo chamado de Interpretante e ao qual nos referimos:

“Um signo intenta representar, em parte pelo menos, um objeto que é, portanto, num certo sentido, a causa ou determinante do signo, mesmo se o signo representar seu objeto falsamente. Mas dizer que ele representa seu objeto implica que ele afete uma mente, de

tal modo que, de certa maneira, determine naquela mente algo que é mediadamente devido ao objeto. Essa determinação da qual a causa imediata ou determinante é o signo, e da qual a causa mediata é o objeto, pode ser chamada o Interpretante” (Santaella,1994:58).

Assim, o significado de um signo é outro signo e, num complexo de relações, o signo é constituído para compor o que **Vygotsky** denomina mediação semiótica. Para a teoria histórico-cultural, funções psicológicas como a memória, atenção, percepção, por exemplo, no homem elas não existem senão mediadas e constituídas por signos. **Vygotsky** diz que:

“O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (1991:45).

Retomando questões da interpretação e da análise dos desenhos, podemos inferir, pelo exposto, que a imagem mental - signo interpretante de um outro signo - poderá produzir uma cadeia infinita de interpretações (**Coelho**, 1980). Cada intérprete terá uma determinada imagem mental de um determinado objeto e, conseqüentemente, cada um deles poderá imaginar, inventar e reconstituir, para si próprio, um espetáculo que pode ou não, ser coincidente com o do autor e com o de outros intérpretes.

Os desenhos selecionados para análise, serão tratados como *objetos figurativos* (**Francastel**,1982) que dão uma determinada materialidade

às imagens mentais de seus autores. Imagens estas que são representações mentais daquilo que a criança conhece e tem registrado na memória. Imagens estas que estão representadas, de forma relativa, nas figurações. O objeto figurativo testemunha os objetos da cultura da criança, constituindo-se no lugar de encontro de forças ativas e sendo resultado de “recortes” perceptivos da realidade que a criança conhece. O desenho da criança, resultante de uma atividade mental e manual, é um objeto emergido do imaginário, do percebido e do real. Como jogo de encontro e combinação desses três elementos, o desenho se torna objeto de investigação na exploração dos modos de pensar da criança.

Imaginando, figurando, interpretando e falando a criança compõe seu desenho e cria um modo de comunicar seus pensamentos. Sendo forma psicológica principal de comunicação social e constituidora da consciência humana, a linguagem está fundamentalmente ligada ao processo da imaginação. As narrativas das crianças durante a produção de seus desenhos, indicam funções da fala. Tais falas também serão objeto de análise compondo o quadro dos elementos que fundamentam o processo de produção gráfica.

3- ANÁLISE DO EPISÓDIO:

“O LUGAR PREFERIDO DE ALLINSON”

A característica idiossincrática de Allinson (05 anos), no desenvolvimento da atividade do desenho, levou-nos a selecionar seu desenho como o *objeto figurativo* que mediará a participação de outros episódios. Sua idiossincrasia não está em figurar e imaginar, pois essas atividades também são desenvolvidas pelas demais crianças. Sua idiossincrasia está na forma de figurar e imaginar, embora as leis que governam o desenvolvimento mental de Allinson sejam as mesmas que governam o desenvolvimento mental de outras crianças, também sujeitos de nossa pesquisa. A diferença entre ele e as outras crianças está no modo de se relacionar com o desenho. Relacionando-se com o desenho, Allinson explicita e nos deixa entrever formas de elaboração das funções psicológicas, servindo também como elemento propulsor para outras crianças pelo seu modo diferente de elaborar as figurações. Pelo que Allinson tem de diferente e pelo que tem de igual às outras crianças, selecionamos seu objeto figurativo e os episódios que dele emergiram, para centralizar nossas análises.

O objeto figurativo de Allinson (Fig.04) será recortado, originando as diversas figurações que a seguir serão analisadas, juntamente com as falas que as compõem. Essas falas também serão recortadas do Episódio de Allinson que está em anexo a este trabalho. O Anexo apresenta o Episódio por completo, ou seja, as transcrições das falas de Allinson e dos “outros”, registradas nas vídeo-gravações. Tais falas encontram-se numeradas para efeitos de análise e facilidade de identificação por parte do leitor. Assim, figurações e falas compõem os dois episódios de Allinson que serão analisados, extraídos do Episódio em Anexo e do objeto figurativo apresentado na Fig.04. Os episódios de Allinson estão nomeados como: “*O lugar preferido de Allinson*” e “*As estrelinhas*”. Este último mediará a análise de outros dois, resultantes de produções de desenhos de outras crianças. Os episódios que participam da análise estão nomeados como: “*O Gira-Gira*” e “*A Tesoura*”.

Iniciando a análise do Episódio “*O lugar preferido de Allinson*” descreveremos a situação que o originou.

O desenho do lugar preferido da creche foi uma proposta da pesquisadora. A professora, apresentando o tema, senta em roda com os alunos, fazendo perguntas individuais para saber se as crianças tinham um lugar preferido na Creche. Depois que todos falaram a respeito, a professora propôs

que cada um desenhasse o lugar mencionado. Allinson mencionou o parque da Creche, como sendo seu lugar preferido.

Allinson “adora” desenhar, como ele mesmo disse e, toda vez que o faz, está sempre rodeado dos seus colegas. Isto, porque à medida que vai desenhando, vai narrando o seu desenho, interpretando as figurações que emergem de sua imaginação e, com isso, compondo eventos em que seu colega Alex está repetidamente registrado. Neste episódio, Allinson está sentado numa mesa com Alex, Amauri e Wesley.

Finalmente, esse contexto dá origem aos dois episódios (“O lugar preferido de Allinson” e “As Estrelinhas”) que parecem não estar ligados ao tema proposto pela pesquisadora. Tal tema serviu como elemento engajador para iniciar a atividade porém, o que regula também a atenção de Allinson, é o produto de sua imaginação e fantasia. Os eventos por ele criados indicam a elaboração de funções psicológicas, agindo também como propulsores de suas representações figurativas.

Questões da fala, mediação do “outro” e simbolismo no desenho serão tratadas na análise deste episódio.



Figura 4 - Desenho de Allinson: objeto figurativo do qual serão "recortadas" as figuras de nº 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 15.

A FALA NA FIGURAÇÃO E IMAGINAÇÃO

Como num jogo complexo, pensamento, linguagem e ação, confundem-se compondo o objeto figurativo de Allinson. Sua fala, tão importante quanto sua ação, acompanha os momentos de produção do desenho e, por isso, foram transcritas (pg.67 e 68) “compondo” este e outros episódios que serão analisados.

Na concepção da teoria histórico-cultural, a fala tem função psicológica primordial e, quanto mais complexa a ação da criança, maior a sua importância. **Vygotsky** (1993:28), diz que: *“às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação.”* Fala e ação, portanto, constituem-se numa unidade de percepção. Neste episódio, falas de Allinson deixam entrever aquilo que ele percebe e interpreta. Quando ele diz: “Olha eu tô no elecópetero, lá...”, apontando para a figuração que o representa, sua fala indica sua (re)interpretação da figura que desenhou e a percepção que tem dela. Assim procedendo, Allinson atribui à figuração um significado, configurando sua percepção. Como vimos anteriormente, a percepção da criança é configurada

pelas estruturas culturais do significado e o seu desenho é indicativo disto. A fala que acompanha o desenho de Allinson mediatiza seu/nosso pensamento, sua/nossa percepção e sua/nossa interpretação. Apontando para a importância das palavras nos atos de compreensão e interpretação, **Smolka** comentando **Bakhtin** diz:

“Todos os signos não verbais, embora não possam ser substituídos por palavras, “banham-se no discurso”, apoiam-se nas palavras e são acompanhadas por elas” (1991:56).

FALAS QUE COMPÕEM AS FIGURAS: 05, 06 e 07

24-Allinson - (dirigindo-se à professora) Óia...O Alex voando.

25-Professora - Voando?

Allinson fala, (sem compreensão) e desenha.

26-Alex - (retomando seu desenho) Eu vô fazê...

Wesley e Amauri param de desenhar para observar Allinson.

27-Allinson - Olha, o Alex...Você vai tá atraís de uma arma Alex.

28-Professora - E pra onde que ele tá voando?

29-Allinson - (levanta) Ah, em cima do espantalho...(retoma seu desenho)

30-Alex - Eu vô fazê você cuma arma.

Allinson continua desenhando e falando (...?...))

31-Alex - (apontando seu próprio desenho) Ó você aqui Allinson . Ó você aqui...Ó eu aqui...

32-Allinson - (desenhando) Ó eu aqui c'uma arma. (retomando o desenho de sua primeira representação)

33-Alex - Ó você aqui Allinson (apontando seu desenho) ...Ó eu aqui...ó eu aqui, Allinson...

34-Allinson não olha para o desenho do Alex e continua envolvido com o seu e falando (sem compreensão)

Allinson e Alex discutem sôbre a "marca" de identificação do desenho. Allinson desenha sua "marca" (um carrinho) na parte superior da folha. Wesley fala (...?...) com Allinson sobre o desenho deste. Amauri termina seu desenho e fica observando Allinson. Wesley retoma seu desenho. A professora senta no lugar de Amauri e conversa com Wesley.

35-Allinson - Olha, eu tô no elecópetero, lá...(?)... olha...(desenhando-o na sua segunda representação)

36-Alex - E eu Allinson?

37-Allinson - Cê tá aqui, ó. (apontando para a primeira representação de Alex) Cê táva lá...(?)...e eu também.

38-Professora - (apontando para o helicóptero) Que é isso aqui?

39-Allinson - Elecópetero.

40-Professora - Tem helicóptero aqui?

41-Allinson - Não. Num é aqui...Eu fiz um passeio...(?)...

Usando a fala também como instrumento que origina a criação de um plano de ação, Allinson elaborou as figurações. Quando ele diz “*Óia o Alex voando*”, “*Olha o Alex...Você tá atrais de uma arma, Alex*”, “*Olha, eu tô no elecópetero, lá...*”, ao mesmo tempo que desenha, está explicitando a multifuncionalidade da fala na ação de figurar. A fala de Allinson é a *fala egocêntrica* e a fala para o outro, organizando seu pensamento e assumindo

função diretiva e estratégica, elevando a atividade do desenho ao nível de um comportamento intencional. Allinson fala, pensa em voz alta, conversa com o outro e desenha. Dessa forma sua fala é causa e consequência de sua atividade mental funcionando como evocadora da ação. Neste sentido a fala é simbólica, permitindo-lhe transcender o imediato, tornando presentes coisas ausentes como: objetos, pessoas, situações, eventos. Falando e figurando, ele representa a arma, Alex voando em cima do espantalho, seu passeio no helicóptero, ... Suas falas e as dos “outros” (p.66 e 67) compõem as figurações de números 05, 06 e 07 que serão apresentadas no decorrer da análise.

A fala de Allinson provoca sua ação porém, pelo que observamos repetidas vezes ao vermos as vídeo-gravações, ela não é uma ação qualquer. É uma ação reflexiva, *“entendida como aquela que é tomada como objeto de atenção pelo próprio sujeito. Trata-se não só de saber fazer, mas também de pensar sobre o que e como se faz” (Góes, 1993:103)*. Desenhando, pensando, imaginando, lembrando... enfim, agindo reflexivamente, Allinson regula sua atenção para as figuras que emergem da complexidade das funções psicológicas. Estas, por sua vez, constituem seu objeto figurativo.

A MEDIAÇÃO DO “OUTRO” NA FIGURAÇÃO E IMAGINAÇÃO

Outro aspecto a ser analisado neste episódio é a mediação do “outro”. As falas da professora - números 25, 28, 38, e 40 - e a de Alex - número 36- têm uma função. Colaboram para provocar em Allinson tanto um distanciamento quanto um retorno ao seu desenho. Tal retorno está marcado por sua (re)interpretação. As falas dos “outro” chamam-lhe a atenção sobre seu próprio desenho e tanto é assim, que ele responde a todas as perguntas, explicitando seu pensamento interpretativo e sua fantasia. As perguntas da professora e de Alex representam a experiência partilhada na formação do pensamento consciente de Allinson. Tratando da importância dessa partilha na formação da consciência, Palangana (1995:23) diz:

“Quando no convívio diário, as pessoas apontam, discriminam, oferecem explicações, ressaltam aspectos, comportam-se, estabelecem relações junto com a criança estão, mesmo que sem dar conta, participando ativamente na (con) formação do seu pensamento, de sua consciência”.

Neste episódio, as interações Allinson/professora, Allinson/Alex, despertam atenções, lembranças, pensamentos, imaginação... constituindo-se

num processo de significação. A atividade mental construída nessa interação é o que queremos aqui ressaltar. O que as intervenções criaram em Allinson? Sua necessidade de significar e re-significar as figurações apresentadas no seu desenho. Para tanto, sua atividade mental, emergente de complexas inter-relações de pensamento e fala, é construída.

Num processo ativo/interativo que acontece no interior das relações sociais, a criança apropria-se de seu ambiente através de operações abstratas do pensamento, mediadas por construções partilhadas de processos de significação. Esses processos, por sua vez, são mediados pelos signos e pelo outro. No episódio em questão, professora e Alex trabalharam um processo de significação que resultou em respostas de Allinson, as quais deixam entrever aquilo que ele sabe e conhece de seu meio cultural: espantalho, arma, helicóptero, passeio, vôo, “carrinho”... (Figs. 05, 06 e 07). Suas respostas deixam entrever não só as coisas que conhece como também suas relações com elas.

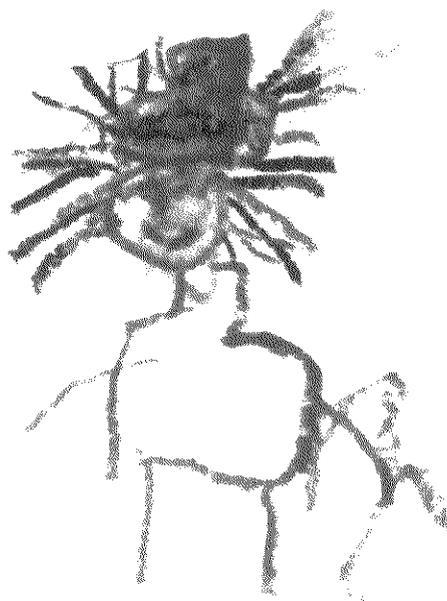


Figura 5 - Figuração de Allinson: "Espantalho".

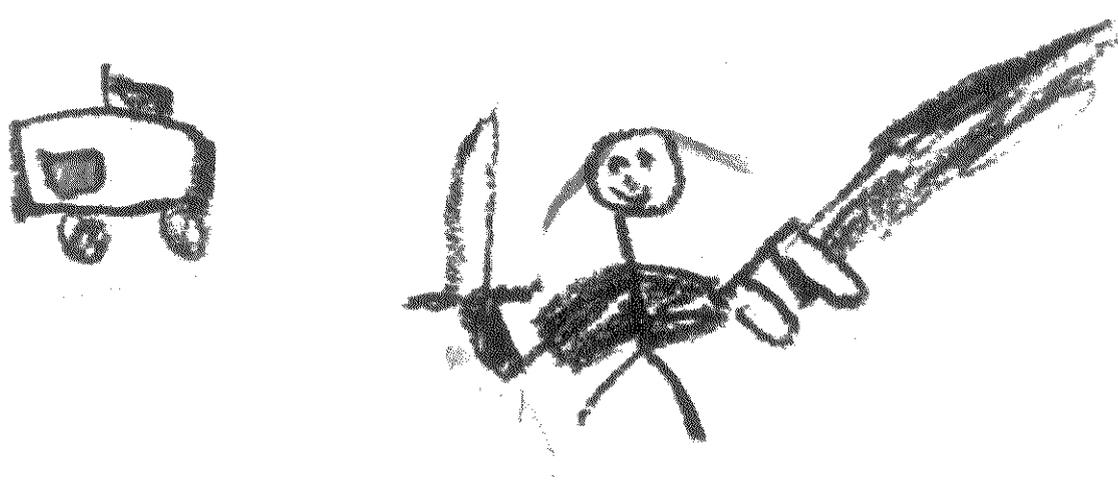


Figura 6 - Figuração de Allinson: "Carrinho" (Desenho identificador de seus trabalhos) e "Allinson com uma arma".

Tratando da importância da mediação no processo partilhado da constituição do pensamento, Vygotsky diz:

“O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (1991:45).

Como vimos, o desenvolvimento das funções intelectuais mantém inter-relação com a mediação semiótica (pelos signos e pelo outro) onde a linguagem, signo fundamental na relação homem/mundo, é mediadora no processo de internalização das funções psicológicas que, socialmente, são desenvolvidas. Sobre o papel da linguagem na internalização, Lacerda diz:

“a internalização implica a transformação de fenômenos sociais em fenômenos psicológicos, envolvendo a apropriação pelo sujeito do significado dos objetos, dos lugares ocupados pelos objetos e pelas pessoas e do significado das relações num processo que transcorre ao longo do desenvolvimento. Não se trata da internalização de cópias dos objetos reais, mas de suas significações. O que permite isso é a operação com signos. E a linguagem constitui-se na instância de internalização por excelência” (1993:68).

No episódio em questão, a pergunta da professora “*que é isso aqui?*”, por exemplo, solicita uma (re)interpretação de Allinson para a figuração que ele fez. Este fato constitui a figuração num signo que é por ele interpretado como “*elecópetero*” (Fig.07).

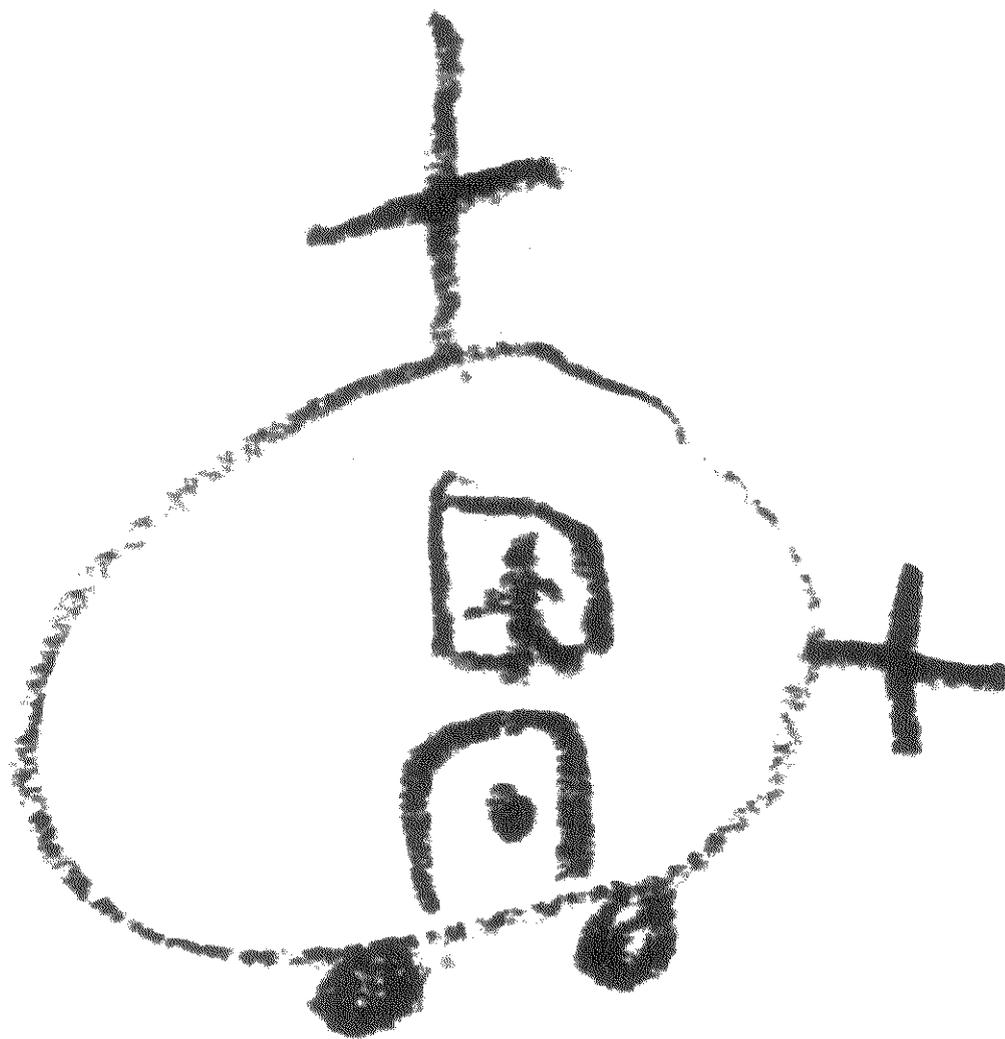


Figura 7 - Figuração de Allinson: "Elecópetero".

Tanto as falas da professora quanto a de Alex, partilham a constituição do complexo processo de significação. Quanto aos processos de significação, **Leontiev** diz:

“A significação mediatiza o reflexo do mundo pelo homem na medida em que ele tem consciência deste, isto é, na medida em que o seu reflexo do mundo se apoia na experiência da prática social e a integra”(1978:95).

Nessa intersubjetividade constituída pelas mediações o desenho de Allinson vai sendo elaborado e objetos reais como espantalho, helicóptero, arma, carrinho, vão sendo representados pelas figurações as quais adquirem significado “banhadas” pelas palavras de possíveis intérpretes.

Da intersubjetividade nasce uma relação comunicativa/interpretativa de Allinson com seu desenho e com o “outro”. A presença do “outro” neste episódio está indicada, não só pelas interlocuções de Allinson com a professora e Alex, como também em outros planos. Embora ausentes nas interlocuções, o “outro” está presente na fala de Allinson (co)operando com seu pensamento: - nos modelos esquemáticos-figurativos, socialmente constituídos, que Allinson internalizou e usou para desenhar - nos significados das palavras usadas (também constituídos socialmente) - nos objetos reais representados ...enfim, nas várias instâncias onde o outro possa estar presente.

O SIMBOLISMO NO DESENHO

Um terceiro aspecto a ser analisado neste episódio é o simbolismo no desenho.

Pensamento, imaginação e linguagem, permeiam o processo de produção do desenho de Allinson, fazendo emergir, indubitavelmente, um texto figurativo, uma escrita pictográfica. As figurações apresentadas *“lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos”*(Vygotsky,1991:27). O que Allinson nos fornece é um grafismo simbólico, uma linguagem gráfica onde encontramos traços que, sugerindo coisas experienciadas ou imaginadas, registradas na sua memória, indicam significações de seu pensamento. Tratando do simbolismo do desenho, Santos diz:

“A criança encontra estratégias de operar simbolicamente com o registro de um conteúdo que é apenas dos significados da linguagem oral, sem a indicação ou expressão da forma dos enunciados orais” (1991:196).

O desenho de Allinson é indicativo de um registro simbólico do significado da palavra, constituindo-se numa escrita pictográfica. Vygotsky

(1991:127) diz que: “*o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal*” e pode ser considerado um “*estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita*”. O desenho de Allinson antecede sua escrita convencional, constituindo-se no que **Vygotsky** chama de representação de *primeira ordem*: um símbolo que denota objetos ou ações e que pode evoluir para a *segunda ordem*, onde a criança cria sinais, escrevendo representativamente, sua fala. No desenvolvimento desse simbolismo, a criança percebe que pode desenhar não só os objetos reais mas também as palavras.

Falar de desenvolvimento do processo de simbolização implica falar de desenvolvimento do processo de operação com signos. Explicando esse processo operacional **Vygotsky** (1991:51), diz que “*a criança não deduz, de forma súbita e irrevogável, a relação entre o signo e o método de usá-lo*”. A atividade de utilização de signos surge num processo de desenvolvimento de operações onde ocorrem transformações qualitativas. As operações com signos tornam-se complexas no curso do desenvolvimento da criança, no qual os sistemas psicológicos de transição estão entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido.

Experiências realizadas por **Hetzer** (apud **Vygotsky**,1991), evidenciam que a criança, por muito tempo, compreende seu desenho não como representação do objeto mas como um outro objeto. É o estágio inicial de

operação com signos e desenvolvimento do simbolismo no desenho, em que a criança ainda não descobriu sua função simbólica. Embora possa encontrar similaridade entre a figura e o objeto e reconhecer o que desenhou, isto não significa que a criança percebe a figura como representação do objeto. Nesse estágio, a figura significa para ela, um outro objeto.

Analisando o episódio de Allinson percebemos, pela mediação de sua fala, que Alex está representado por seis (06) figuras, desenhadas em diferentes lugares no campo figurativo (Fig.8). A figura, mesmo considerada um objeto, não permite mobilidade. Está fixada num determinado espaço do papel. As seis (06) representações de Alex (Fig.08), portanto, são indicativas de que Allinson, não podendo manejá-las de um lugar para outro, desenha-as novamente em diferentes espaços, envolvendo-as em novas representações de eventos imaginados. Esse é um modo de Allinson relacionar-se com as contingências dessa atividade figurativa e com as possibilidades da imaginação.



Figura 8 - Figuração de Allinson: as seis representações de Alex.

Representando ações e objetos de sua imaginação, suas figurações ganham mobilidade pela sua fala. O desenho de Allinson encontra-se nesse estágio de desenvolvimento simbólico onde sua escrita pictográfica não foi substituída pela escrita convencional. Nesta, os sinais simbólicos são abstratos e representativos da palavra falada enquanto que naquela, os sinais são denotadores diretos dos objetos reais.

Vygotsky (1991), considera que o desenvolvimento da linguagem escrita na criança está exatamente nesse deslocamento: do desenho de coisas para o desenho de palavras. Nesse processo de transição está também a importância decisiva para o desenvolvimento do simbolismo no desenho.

4- ANÁLISE DO EPISÓDIO: “AS ESTRELINHAS”

O Episódio “**As Estrelinhas**” é o segundo episódio de Allinson ora analisado e mediará também análises dos episódios “**Gira-Gira**” e “**Tesoura**”, produzidos por outras crianças. Tal episódio, composto das figurações de números 9-10-11-12-13-14 e 15 e de suas respectivas falas, será analisado pelas abordagens de questões da narrativa, memória, imaginação e significação.

A NARRATIVA NA FIGURAÇÃO E IMAGINAÇÃO

O objeto figurativo de Allinson coloca à sua/nossa disposição um instrumento onde as figuras apresentadas podem ligar-se umas às outras através das narrativas, originando pequenas histórias e eventos. Dada essa possibilidade, seu objeto figurativo apresenta o caráter de texto gráfico no qual figurações desencadeiam sua narrativa e a do “outro”. As figurações unem-se pela fala do intérprete, pelas falas que evocam e não por si mesmas. Portanto, o objeto figurativo é evocador da fala e é através dela que se encontra a narração. Allinson narrou, durante o processo de figuração, os eventos por ele imaginados nos quais, Alex é o principal personagem. Sua narração explicita os significados das figurações bem como seus movimentos e lugares no campo figurativo. Dessa forma, encontraremos no decorrer deste episódio (“As Estrelinhas”) suas falas: (185) “Cê táva em cima né?” - (187) “As abelha tão oiando pro cê”- (193) “Cê subiu pela corda, na nuvem”...”Eu soltei uma estrelinha” - (61) “Óia o Alex. Alex, cê ficô cansado. Cê caiu! Ah! Ah! Cê ficô cansado, cê caiu”! e, de acordo com sua narrativa, as figuras (Fig.09) vão sendo desenhadas ora em cima, ora em baixo na folha de papel. Assim,

enquanto uma figura que representa Alex na nuvem está desenhada no alto da folha, outra representando-o caindo, está desenhada em baixo.

Observamos que a narrativa de Allinson envolve as figurações representativas de Alex, em diferentes situações: - voando atrás do espantalho (Fig.05 do episódio anterior) - nas nuvens com uma arma, (Fig.09) - cansado e caindo, (Fig.09) - subindo numa corda para pegar a estrelinha de fogo, (Fig.09) - em cima das casas de abelha querendo roubar suco, (Fig.09) - subindo na corda e indo para a nuvem com medo das abelhas, (Fig 09) - fazendo armadilha para Renato (Fig.09). Como vemos, a Figuração 09, embora permanecendo a mesma, foi por seis (06) vezes reinterpretada por Allinson, ganhando novos significados.



Figura 9 - Figuração de Allinson reinterpretada por 6 (seis) vezes.

FALAS QUE COMPÕEM A FIGURA 09

Allinson continua desenhando, mostra para Renato um figura, ri e chama pelo Alex.

61- Allinson- Óia o Alex (apontando a figura para Renato) Alex, cê ficô cansado. Cê caiu! Ah! Ah! Cê ficô cansado, cê caiu! (desenhando a terceira representação de Alex)

Alex aproxima-se para ver o desenho.

62- Allinson- (desenhando) Ó ocê aqui. Cê caiu. Cê quiria pegá a estrelinha de fogo.

63- Alex- ...(?)...

64- Allinson- Daí...cê chegô lá no sol (desenhando uma linha em direção à figura do sol e cantarolando algo (?) ao mesmo tempo)

Alex acha graça. Renato e Wesley (que pára de desenhar) apreciam a cena.

65- Allinson- ...(?)...Cê subiu no sol...Ah! Ah! Ah! Aí cê queimô...cê caiu...

Nesse momento Allinson olha para o desenho e arregala os olhos.

66- Olha!! (colocando o dedo na figura do sol) Aí o sol feiz foguinho aqui...feiz foguinho...caiu...e ocê...(?)...

78- Allinson- (mostrando o desenho) Óia, óia, ele subiu em cima da nuvem (ligando com traços a terceira e a segunda representação de Alex).

A professora aproxima-se.

79- Profa- E nessa mesa, já terminaram?

80- Allinson- Não, não, não, não (abrindo apressadamente a caixa de lápis de cor)... o lápis verde.

Allinson desenha e fala (...?...)

81- Allinson- Agora, o Alex tá voando...voando...o Alex...Alex! (chamando-o, sem percebê-lo à sua frente) Ah, péra aí. Ah, cê tá aqui. Cê tá lá em cima da nuvem (mostrando o desenho)

82- Alex- ...(?)...

83- Allinson- Agora...Agora tá pegando foguinho (desenhando)...pegando foguinho...pegando foguinho (reforçando a linha que “conduz ao sol”).

Allinson pára de desenhar e começa fazer um gesto com o corpo como se estivesse mancando. Anderson e Amauri retornam. Allinson fala ...(?)... e mostra o desenho para eles.

84- Alex- (mostrando o desenho) Ó eu aqui. Ó eu aqui.

85-Allinson- É memo. Ó (indicando para Alex sua terceira representação) encolheu a tua arma. A arma do Alex encolheu...(?)...o fogo do solzinho...o fogo do sol...

Allinson continua desenhando e Alex debruça-se para ver o desenho. Allinson vai falando (...?...) com ele e desenhando.

100- Allinson- Eu também, ó eu aqui. Nossa!! Minha mãe apareceu (sem fazer figuração para representá-la)! Ê. Ai, Ai, Ai, (fazendo um ponto preto no sol e passando o dedo por cima dele). Ai, Ai, Ai,...

Amauri, Alex e Anderson apreciam.

Allinson assopra o desenho prá fazer graça.

101- Amauri- Legal!

No decorrer deste episódio (“As Estrelinhas”), interlocuções de Alex e da pesquisadora, afirmando ou perguntando coisas referentes àquilo que Allinson enuncia, participam na narrativa da ação. As falas desses interlocutores também são propulsoras de ações de Allinson que, para reafirmá-las ou negá-las, desenha, gesticula e fala ao mesmo tempo. Suas ações - motoras e mentais - como respostas aos interlocutores, enriquecem e ampliam sua narrativa, a qual está explicitada pela fala. É esta que dá sentido às figurações. Dessa forma, falas de Alex e da pesquisadora (presentes na composição das figuras deste episódio), abaixo transcritas, evocaram o desenho

de outras figuras, desencadeando narrativas esclarecedoras referentes aos eventos representados: (84) Alex- “Ó eu aqui. Ó eu aqui”

(192) Alex- “Aí soltou a corda, puxou a corda”?

(182) Pesq.- “Huuuummm...A casinha do marimbondo. Mas tem tudo isso aí, lá no parque que você gosta? No lugar do...da creche é”?

(190) Pesq.- “É um perigo essa abelha aí, heim”?

(195) Pesq.- “É estrelinha isso aí, é”?

(199) Pesq.-”Huummm...Eu não sabia que estrela derrubava casa de marimbondo, não”.

As falas dos interlocutores, presentes neste episódio (“As Estrelinhas”), compõem a narrativa de Allinson e por ela sabemos que o tema proposto inicialmente pela pesquisadora (O lugar preferido da creche), com objetivo de engajar as crianças na atividade do desenho, distancia-se. Sua narrativa indica que os eventos desenhados ocorrem em lugares de sua imaginação que podem, ou não, ser lugares da Creche. Também pela narrativa sabemos coisas de sua cultura, de seu cotidiano, das coisas que sabe pelos programas de TV que assiste... como indica a Fig.10 e a narrativa que a acompanha.

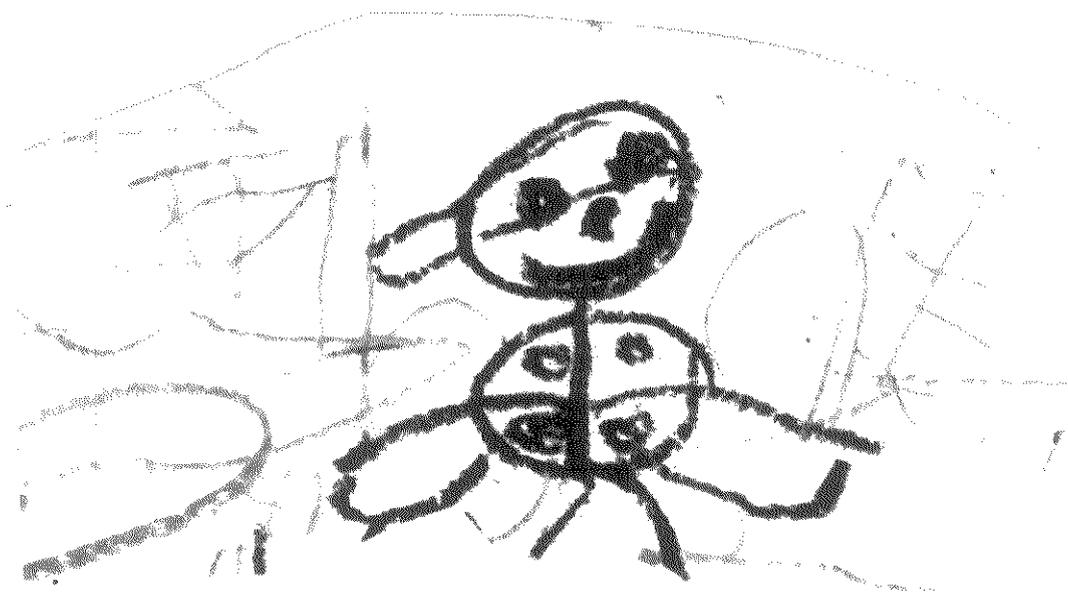


Figura 10 - Figuração de Allinson: Allinson (Tartaruga Ninja) jogando "estrelinhas" para derrubar a casinha do marimbondo.

FALAS QUE COMPÕEM A FIGURA 10

A figura 10, apontada por Allinson (sua segunda representação) foi interpretada por Amauri como “tartaruga ninja” (110).

Allinson vira a página em vários sentidos para desenhar as estrelinhas, dizendo:

194- Allinson- ói...ói...ói...ói...ói...

195- Pesquisadora- É estrelinha isso aí, é?

196- Allinson- É. Vai derrubá a casinha do marimbondo.

197- Pesquisadora- Ahhh... a estrelinha vai derrubá a casinha do marimbondo? Que legal!

198- Allinson- Quando ele chegá aqui, ela vai decê. Aí vai derrubá essa casa aqui e essa (apontando para as duas figurações que as representam)

199- Pesquisadora- Huuummm... Eu não sabia que estrela derrubava casa de marimbondo, não.

200- Allinson- É memo! Ah! Cê num viu? Cê num sabia qui nus filme tem estrelinha? (olha para a pesquisadora mostrando-se indignado)

201- Pesquisadora- Ah...sabia.

202- Allinson- Tem aquelas estrelinha, né, de tartaruga (referindo-se às tartarugas-ninjas de programas da TV) que cê joga assim ó...tu...tu...tu...(vai falando, fazendo um movimento enrolado com as mãos)... Eu tinha uma.

203- Pesquisadora- Ahhh...

204- Allinson- (retomando seu desenho) Eu tinha uma, sabe do que?...Acho que era do Jaspion, eu acho.

205- Renato- (acabando de se aproximar) Do Jaspion?

206- Allinson- É. Ele rodô...iá...iá...iá...

207- Renato- Eu tinha...do Jaspion.

A narrativa reflete, entre outras coisas, o mundo imaginário de Allinson e como ele se relaciona com as significações simbólicas que atribui às figurações.

A figuração de Allinson dá suporte para a construção de sua narrativa enquanto essa dinamiza e significa os traços gráficos. Nessa dinâmica de produção, Allinson constrói seu enredo.

MEMÓRIA, IMAGINAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO

Concepções de **Vygotsky**, anteriormente apresentadas, afirmam a participação da memória na intenção da criança. Esta tem intenção de desenhar alguma coisa, por exemplo, porque se lembra dela. Dessa forma, seu desenho está vinculado às suas lembranças.

A memória, função mental mediada por signos, está vinculada à cultura da criança, desempenhando em suas atividades mentais, um papel preponderante na organização das demais funções. A criança pensa lembrando. Lembranças e recordações compõem seu pensamento. A criança desenha

pensando e assim, esta atividade vai organizando e sendo organizada por sua memória.

Partindo dessas considerações, podemos afirmar que Allinson desenhou coisas como: espantalho, arma, helicóptero, corda, abelha, figura humana, casa de abelha, tartaruga-ninja, sol, carrinho, asa... porque se lembrou delas.

Nas construções mentais, a memória desempenha um papel decisivo e, especialmente no caso da criança, é essa função que determina diretamente a estrutura do pensamento, pelo fato de que as experiências e suas influências imediatas estão nela registradas. Na psicologia histórico-cultural, a memória não é considerada como mera retentora de imagens imutáveis e sim, como processo ativo de reconstrução de acontecimentos registrados. Seguindo essa linha de raciocínio e não pretendendo apresentar análises lineares, podemos afirmar que, quando Allinson pensou em espantalho, p.ex., representou o registro de sua memória, figurando-o. Essa figura tem indícios de espantalho, ou seja, tem cabelos revoltos e um chapéu. O mesmo acontece quando pensa em arma: representa-a com uma figura em forma de cruz ou faca. São essas suas imagens figurativas de espantalho e arma, as quais não são necessariamente idênticas às imagens mentais. Imagens, formadas mentalmente, de espantalho e arma ganham materialidade gráfica nas

figurações. No seu cotidiano, ele viu um instrumento com essa forma ser utilizado como arma, provavelmente em filmes, desenho animado, livros, vídeo-game, programas de TV, desenhos de outras crianças, revistas em quadrinhos... enfim, de uma forma ou de outra, esse objeto real faz parte da concretude de sua vida e o esquema figurativo que o representa, é aquele que Allinson internalizou.

A figuração de Allinson é constituída pela lembrança de experiências concretas. Suas figuras contêm ou representam aspectos essenciais que permitem o reconhecimento, a interpretação dos objetos. Enquanto as figuras ganham concretude no papel, a fala lhes dá fluidez. Por ela, os registros de sua memória e eventos imaginados, são objetivados.

Continuando nossa análise, enfocaremos questões referentes à imaginação. Na literatura especializada, a imaginação é tratada com diferentes e variadas concepções. **Freud e Piaget** (apud **Vygotsky, 1993**), por exemplo, comungam os mesmos pontos de vista quando consideram a imaginação, em sua forma primária, como constituída pela atividade subconsciente, distinta do pensamento realista, o qual é uma atividade consciente. Dessa forma, o pensamento que rege a fantasia, não tendo consciência dos fins e motivos principais, permanece na esfera do subconsciente. Para esses autores, enquanto a consciência realista prepara a atividade que se relaciona com a realidade, o

subconsciente prepara a atividade da imaginação onde o princípio do prazer é completamente manifestado. Os mesmos autores consideram que o pensamento realista é social e verbal, levando-se em conta que o homem comunica o conteúdo e o curso de seu pensamento de forma mais ou menos completa. Já o pensamento que rege a imaginação, não é social mas individual por servir a desejos que não são comuns ao meio social do indivíduo. É um pensamento simbólico, em imagens, sem palavras e por isso mesmo, incomunicável. Dessa forma, consideram a imaginação como instrumento de obtenção de prazer e não como atividade que serve ao conhecimento da realidade. Do ponto de vista dos citados autores, entre o pensamento realista (que usa a palavra) e o pensamento autista (que rege a imaginação), existe uma considerável distância devida, exatamente ao caráter verbal e não verbal dessas duas formas de pensamento.

Na concepção da teoria histórico-cultural, diferentemente, não existe um distanciamento entre essas duas formas de pensamento. Segundo **Vygotsky**, não há contradição entre o pensamento realista e aquele que rege a imaginação. Ambos são caracterizados por uma elevadíssima emocionalidade e neles, a linguagem é fundamental. Ambos desenvolvem-se unidos e dependentes entre si. Sobre isso, **Vygotsky** diz:

“...al observar las formas de imaginación relacionadas con la creatividad, orientadas hacia la

realidade, vemos que la frontera entre el pensamiento realista y la imaginación se borra, que la imaginación es un momento totalmente necesario, inseparable, del pensamiento realista” (1993:437).

Para tal concepção, o desenvolvimento da imaginação infantil está diretamente relacionado com o desenvolvimento da linguagem. As crianças surdas, por exemplo, cujo desenvolvimento da linguagem segue um caminho diferente, têm formas de imaginação empobrecidas e rudimentares, portanto o desenvolvimento da imaginação é dependente do desenvolvimento da linguagem. Este, desencadeia aquele. Sobre essa questão **Palangana** diz:

“A imaginação é impossível sem a linguagem. Esta última garante o ir- e- vir além do aqui/agora, ou seja, uma atuação apenas no nível de pensamento - é a simbolização” (1995:23).

Pela via da linguagem, fundamental signo mediador, a imaginação emerge como atividade psíquica.

Na concepção da psicologia histórico-cultural, a imaginação é uma atividade que pode ser orientada para um objetivo determinado e no caso do desenho de Allinson, sua imaginação está orientada pela narrativa. Além de consciente, a imaginação é atividade rica de momentos emocionais, estando estreitamente ligada ao movimento dos sentimentos. Ela pode resultar em

prazeres imediatos, em sensações agradáveis, em sensações fictícias que substituem satisfações reais.

Neste episódio (“As Estrelinhas”), a narrativa de Allinson indica a satisfação que sua imaginação lhe traz. Ele se surpreende, ri e se entusiasma de situações por ele criadas, como indicam suas falas de números 61, 64, 65 e 100 (da Fig.09), e as de números 191 (da Fig.11) e 194 (da Fig.10). Elas são indicadoras de que ele vive, de forma fictícia, a realidade que criou e esta é constituída pelos significados por ele imaginados. Para isso, Allinson selecionou da realidade, coisas que lhe são preferenciais como: helicóptero, arma, sol, espantalho, tartaruga-ninja, casa de abelha, abelha... Esses elementos selecionados compõem a nova realidade constituída por sua imaginação.

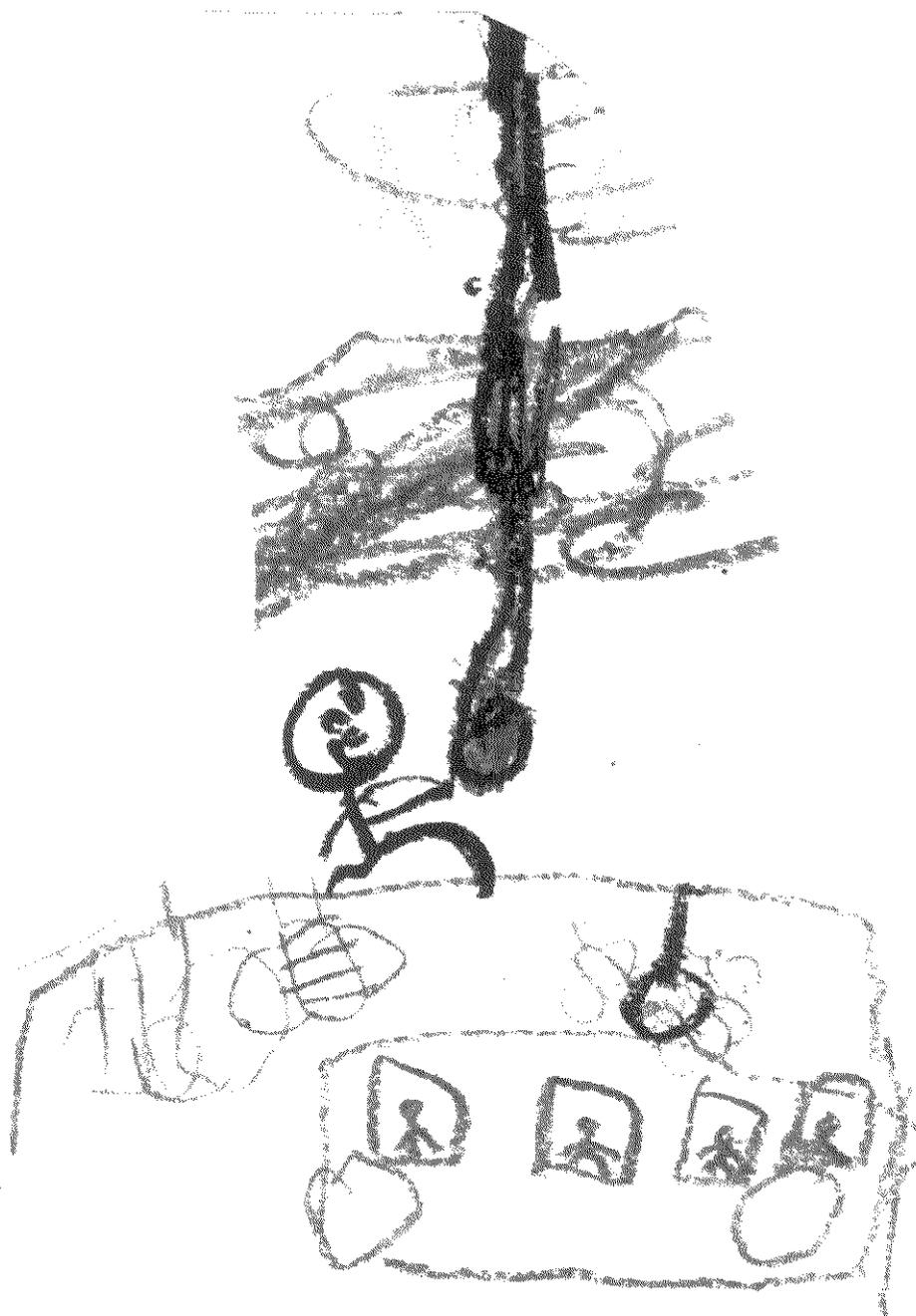


Figura 11 - Figuração de Allinson: casas de marimbondo, abelhas e Alex.

FALAS QUE COMPÕEM A FIGURA 11

179- Allinson- E aqui...(desenhando)...Sabe o que tem?...Sabe aquela casinha de abelha? (dirigindo-se à pesquisadora)

180- Pesquisadora- Sei.

181- Allinson- Então, eu vô fazê.

182- Pesquisadora- Huuummm...A casinha de marimbondo. Mas tem tudo isso aí, lá no parque que você gosta? No lugar do...da creche, é?

183- Allinson- Num é aqui na creche que eu tô fazendo.

184- Pesquisadora- Ah, sei...Mas esse desenho aí...Esse desenho aí não é aquele da...do lugar que você gosta da creche?

Allinson não responde, dirige-se ao Alex e, mostrando o desenho:

185- Allinson- Cê táva em cima né? (redesenhando a terceira representação de Alex) Cê qué robá o suco...(?)...As abelha...(continua desenhando)...

186- Pesquisadora- O que que ele quer fazer, Allinson?

187- Allinson- (dirigindo-se ao Alex) As abelha tão oiando pro cê (desenhando as abelhas)

188- Pesquisadora- Huuummm...Tem abelha aí...

189- Allinson- (dirigindo-se ao Alex) Ela vai te ferrá essa abelha, né?

190- Pesquisadora- É um perigo essa abelha aí, heim?

191- Allinson- Essa abelha aqui é má. Ô safadinha! (continua desenhando as abelhas) Ai...Ai...Aí cê subiu pela cordinha tão rápido e aí...aí cê foi na nuvem. Cê táva cum medo.

192- Alex- Aí soltou a corda, puxou a corda?

193- Allinson- Não. Cê subiu pela corda, na nuvem. Aí, né...esse aqui é eu (apontando sua segunda representação) Eu soltei uma estrelinha.

No processo da imaginação, a direção da consciência está no sentido de distanciar-se reflexivamente da realidade, resultando num alto nível de desenvolvimento do pensamento. As figurações de Allinson, acompanhadas de suas respectivas falas, indicam coisas ausentes e realidades fictícias. A esse respeito, Bronowski, diz;

“Os seres humanos são capazes de imaginar situações que são diferentes das que se encontram em frente aos seus olhos e podem fazê-lo porque criam e conservam na mente imagens de coisas ausentes”(1993:24).

Disto resulta que, quanto mais a criança conquista uma penetração na sua realidade conceitualizada, mais próxima está da liberação das formas primitivas do conhecimento dessa mesma realidade. Quanto maior a penetração na realidade, maior a liberdade da consciência para distanciar-se dos aspectos externos aparentes percebidos, maior a possibilidade da criação de processos cada vez mais complexos, com a ajuda dos quais o conhecimento da realidade se complexifica e se enriquece (Vygotsky, 1993).

Neste episódio, processos de figuração e imaginação de Allinson, explícitos pela fala, são indicativos de seu conhecimento, de sua vida concreta e mediadores da relação Allinson/mundo. Suas falas de números 185 a 191, indicam que ele conhece a abelha e sua casa e que ela pode “ferrar” as pessoas.

Outras falas indicadoras de seu conhecimento são as de números 200 a 207 (Fig.10), referentes a um programa de TV com “tartarugas-ninjas”. Seus conhecimentos fundamentam seu processo de imaginação. Este momento da análise nos leva à indagação das afirmações de **Vygotsky** quanto a imaginação das crianças e dos adultos.

Vygotsky (1987) diz que a atividade criadora da imaginação está em relação direta com a quantidade de experiências acumuladas e, por conta disso, a criança tem sua imaginação empobrecida em relação à do adulto. A esse respeito o autor diz:

“Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación. Por eso, la imaginación del niño es más pobre que la del adulto, por ser menor su experiencia” (1987:17).

Vygotsky (1987) vincula as construções imaginativas à quantidade de experiências acumuladas do sujeito criador porém, o que observamos na prática pedagógica, no cotidiano e nesta pesquisa, contradiz essa afirmação. Os episódios de Allinson, ora analisados, assim como os de outras crianças, indicam a riqueza de suas imaginações, as quais estão alicerçadas em suas poucas experiências acumuladas. Com o pouco que têm, Allinson e outras crianças, trabalham suas imaginações e figurações. Adultos, embora com maior quantidade de experiências acumuladas, comumente

mostram-se inibidos em trabalhar com a imaginação, principalmente quando desenham. Com raras exceções, eles não trabalham a imaginação criadora como as crianças. Allinson, mostrou-se completamente desinibido ao imaginar e figurar, até mesmo sabendo que estava sendo filmado em sua atividade. Nem mesmo a câmera alterou seu processo de imaginação e figuração. Se por um lado ele tem menos experiências acumuladas, tem mais liberdade de trabalhá-las. Tivemos oportunidade de observar adultos na mesma situação e constatar que não trabalham na mesma atividade com a mesma liberdade que as crianças e, portanto, apresentam um trabalho menos criativo. Neste caso, a quantidade de suas experiências acumuladas de nada valeu e, estabelecendo um paralelo entre as duas situações, constatamos as vantagens que as crianças têm sobre os adultos. Por quê? A causa não estaria nas restrições sociais, também acumuladas? Acreditamos que desvincular a atividade criadora da imaginação com a quantidade de experiências acumuladas, nos permite uma análise mais compatível com nossas observações. É fato observado que a imaginação está ligada às experiências mas não ao acúmulo delas. A criança pode trabalhar suas poucas experiências, seus poucos conhecimentos, com uma “rica” imaginação e é isto que Allinson nos mostra. Ele trabalha com os modelos e significados culturais de forma mais livre de critérios estabelecidos e impostos pelo social. Essa é a condição da criança pequena.

Retornando à análise do episódio de Allinson, observamos que algumas falas indicam o distanciamento da realidade de sua consciência. Exemplo disso é uma das falas que compõe a figuração 09. Ela indica que a figura representa Alex voando para uma nuvem, chegando ao sol que, por estar fazendo foguinho, encolhe sua arma. As situações imaginadas por Allinson são definidas pelos significados que ele estabelece para as figuras e não pelos significados dos objetos reais que as figuras concretamente representam. Num determinado momento, sua imaginação, fazendo com que ele se relacione com a idéia de Alex voando e o sol fazendo foguinho, transforma as figuras em representações de uma realidade fictícia. Com essa característica, as figuras firmam-se como objetos que podem ter vários e diferentes significados, atribuídos pela imaginação de seus intérpretes. A fala de Allinson referente à Fig.09 indica suas (re)interpretações, dando-lhe novos significados. Por seis (06) vezes, uma mesma figura (Fig.09) serviu para representar diversas situações fictícias de Alex: 1) nas nuvens com uma arma, 2)cansado e caindo, 3)subindo numa corda para pegar a estrelinha de fogo, 4)em cima das casas de abelha querendo roubar suco, 5)subindo na corda e indo para a nuvem com medo das abelhas e 6)fazendo armadilha para Renato. No brinquedo, um mesmo objeto pode assumir diversos significados e o mesmo acontece com a figura desenhada. As figuras de Allinson, tratadas com o caráter de objeto,

ganham significados de acordo com as necessidades de sua imaginação. Ora representam uma coisa, ora outra, compondo os eventos por ele criados. Entre as figuras reinterpretadas está a de número 12 . Tal figura será (re)interpretada por Allinson (como veremos nas falas que compõem a Fig.15).

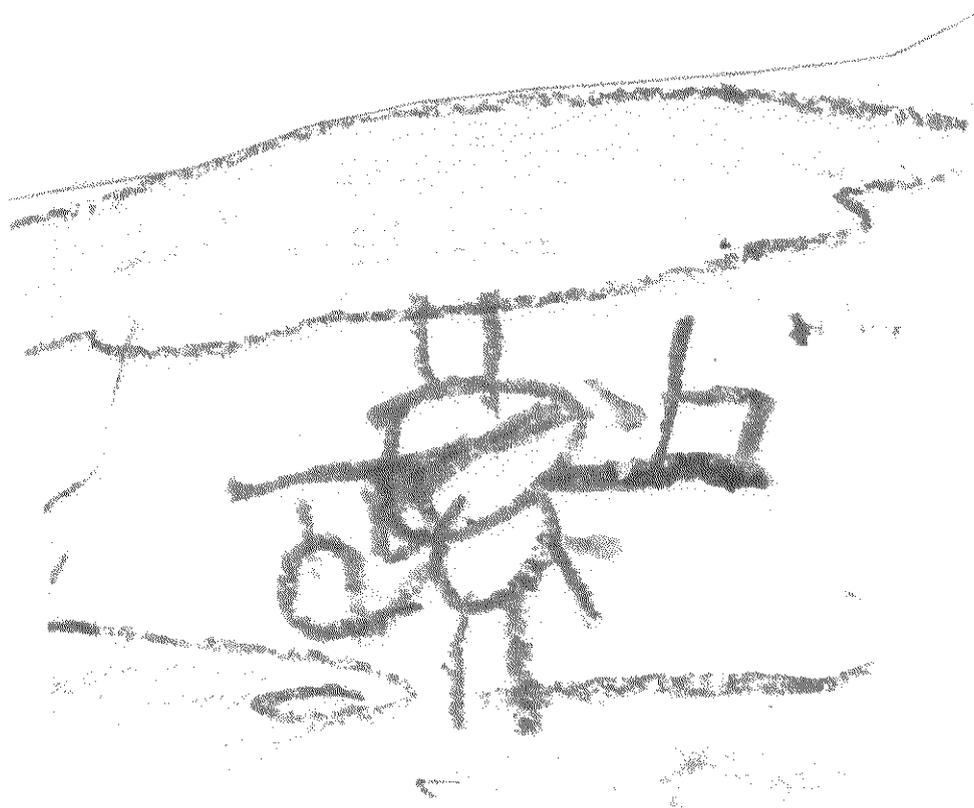


Figura 12 - Figuração de Allinson: representação de Alex (4^o) e de Renato.

FALAS QUE COMPÕEM A FIGURA 12

125- Allinson- Mary, olha o Alex (apontando seu desenho)

Mary não olha.

126- Allinson- Mary, olha o Alex...Ô Mary, olha o Alex (desenhando a quarta representação de Alex: uma figura que mais tarde será por ele reinterpretada como Renato)

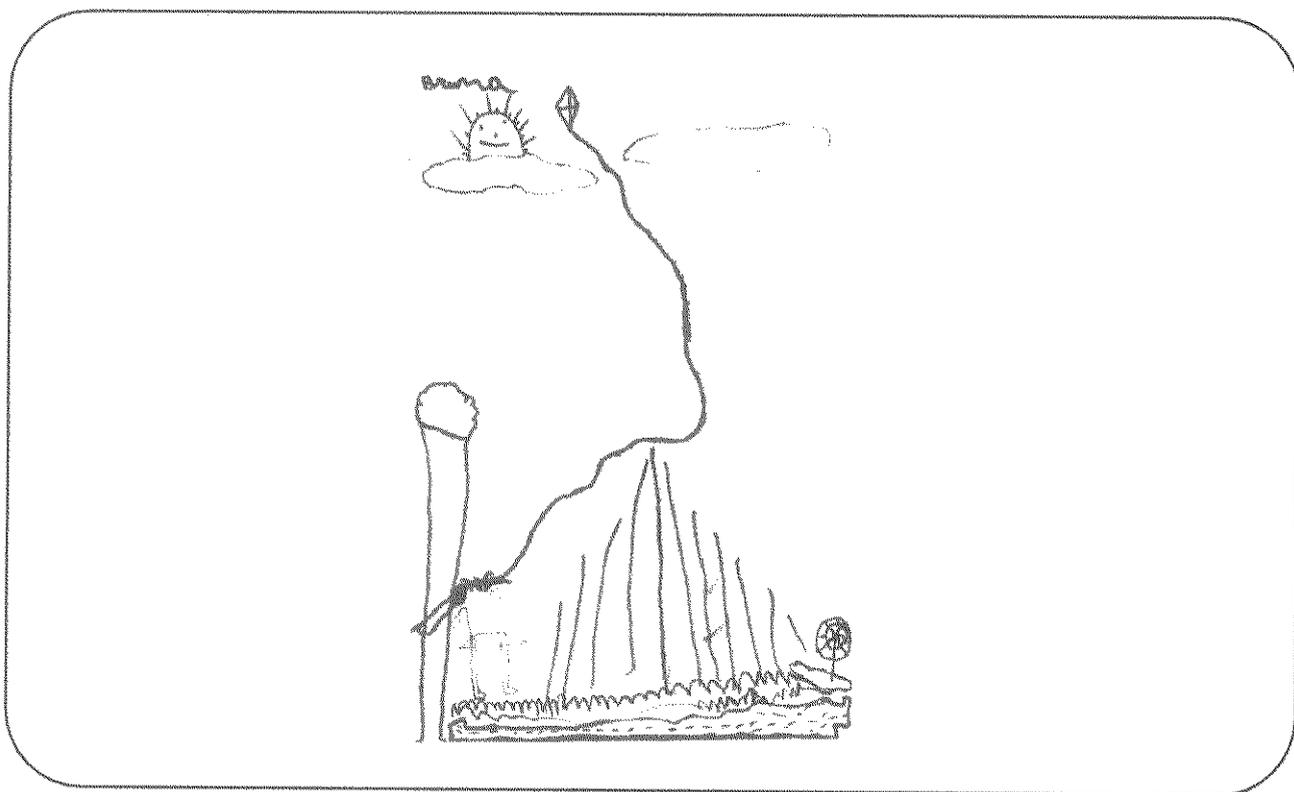
Ao figurar, Allinson (re)interpretou, imaginou eventos, compôs uma breve história, selecionando experiências vividas e associando-as na formação de nova realidade: a realidade de sua fantasia. Tratando da questão da imaginação, **Souza** diz:

“A criança ao inventar uma história, retira os elementos de sua fabulação de experiências reais vividas anteriormente, mas a combinação desses elementos constitui algo novo. A novidade pertence à criança sem que seja mera repetição de coisas vistas ou ouvidas. Essa faculdade de compor e combinar o antigo com o novo, tão facilmente observada nas brincadeiras infantis, é a base da atividade criadora no homem” (1994:148).

Este momento da análise do episódio de Allinson, no qual nos referimos às questões dos significados atribuídos às figurações, reporta-nos a outros episódios, envolvendo outras crianças/sujeitos de nossa pesquisa. Por suas características comuns com o episódio ora analisado, tais episódios serão também referidos nesta análise.

Como Allinson, outras crianças interpretam e reinterpretem as figurações, atribuindo-lhes significados de acordo com suas próprias imaginações. Independente de sua forma concreta desenhada, a figura tem o significado que o intérprete lhe atribui e assim, pode representar isto ou aquilo.

Inicialmente, apresentaremos o Episódio **“O Gira-Gira”** para este momento de análise. Tal episódio é composto pela Fig. 13 e suas falas.



Figuração de Bruna: "O parque da escola".

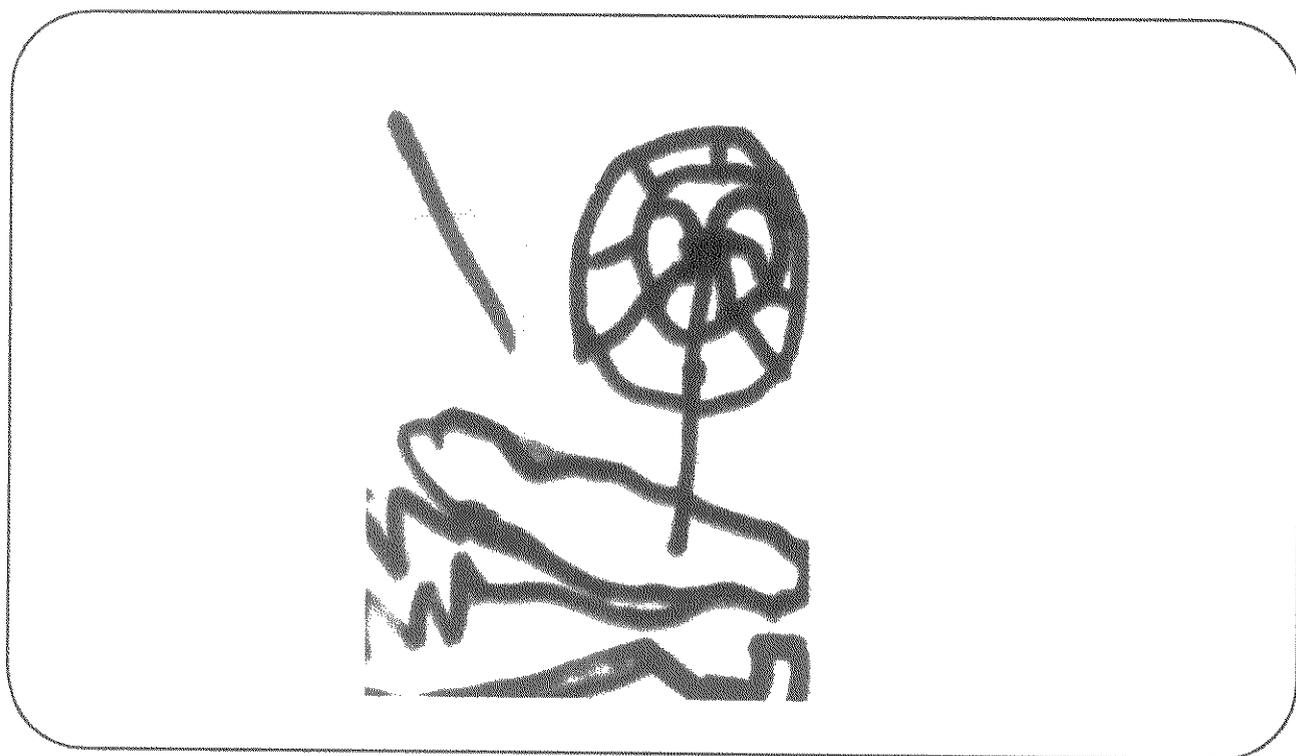


Figura 13 - Figuração de Bruna: detalhe do "gira-gira".

FALAS QUE COMPÕEM A FIGURA 13

Edmaila, Bruno César e Bruna dividem uma mesa colocada na parte externa da Escola . A proposta era o desenho do parque que eles estavam vendo.

1-Edmaila - No parque tem assim? (apontando o desenho de Bruna)

2-Bruno - O quê ? (levantando para ver o desenho de Bruna)

3-Edmaila - O ventilador...

4-Bruna - Não(?)

5-Bruno - (Olhando para o desenho de Bruna) Ah! É o gira-gira
(respondendo para Edmaila) Ventilador....Gira-gira! Ventilador...Eu nunca vi ventilador em parque.

6-Edmaila - ...(?)...ventilador. Num teim um pauzinho assim, ó...(fazendo um gesto com a mão) Num parece um ventilador ?

7-Bruno - Parece mas num é.

8-Bruno - (retomando seu desenho) O sol....

9-Bruna - (apontando para a mesma figura de seu desenho, que Edmaila interpretou como um ventilador) Parece uma flor também. (rindo)

4.1. - ANÁLISE DO EPISÓDIO “O GIRA GIRA”

Pelas falas que compõem este episódio, temos indicações de (03) três interpretações para uma mesma figura: a de Edmaila, interpretando-a como “ventilador”, a de Bruno, interpretando-a como “gira-gira” e a de Bruna (autora do desenho) reinterpretando-a como “flor”.

Bruna, assim como Allinson, atribui novo significado à sua figura. De “gira-gira” a figura passa a ser “uma flor”. Edmaila, interpretando a figura como “ventilador”, procura confirmação de Bruno, perguntando-lhe: “*Num parece ventilador*”? A resposta de Bruno, “*Parece mas num é*”, indica que o significado que ele atribui à figura é o que considera como certo, e não aquele atribuído por Edmaila.

As falas transcritas que compõem a Fig.13, explicitam que indícios da figura, quando interpretados, transformam-na em signo. Tais indícios (traços da figura em destaque na pag.105) provocam na mente dos intérpretes, imagens que podem ser, entre outras, as de ventilador, de gira-gira e de flor. Como vimos anteriormente, a imagem compõe o imaginário e, nesse

caso, três intérpretes - cada qual com sua própria imaginação - têm na mesma figura, a representação de suas imagens mentais. A figura, sendo representação simbólica, comporta múltiplas interpretações. Se a mesma figura que parece flor e ventilador, na realidade representa gira-gira, é porque Bruna assim a significou. O esquema figurativo que Bruna internalizou, não só está representando gira-gira como pode representar outras coisas. Como Allinson, Bruna dá uma significação à sua figura. No momento da produção de seu desenho, o gira-gira do parque que está vendo, despertou-lhe atenção e o esquema figurativo que usa para representá-lo (conforme destaque da Fig.13) pode adquirir diferentes significados. Quem sabe, se estivesse desenhando um jardim, não usasse o mesmo esquema figurativo com o significado de flor? A própria fala de Bruna: *"Parece uma flor também"*, nos permite essa colocação.

A seguir, outro episódio, composto pela Fig.14 e suas falas transcritas, participará deste momento analítico.

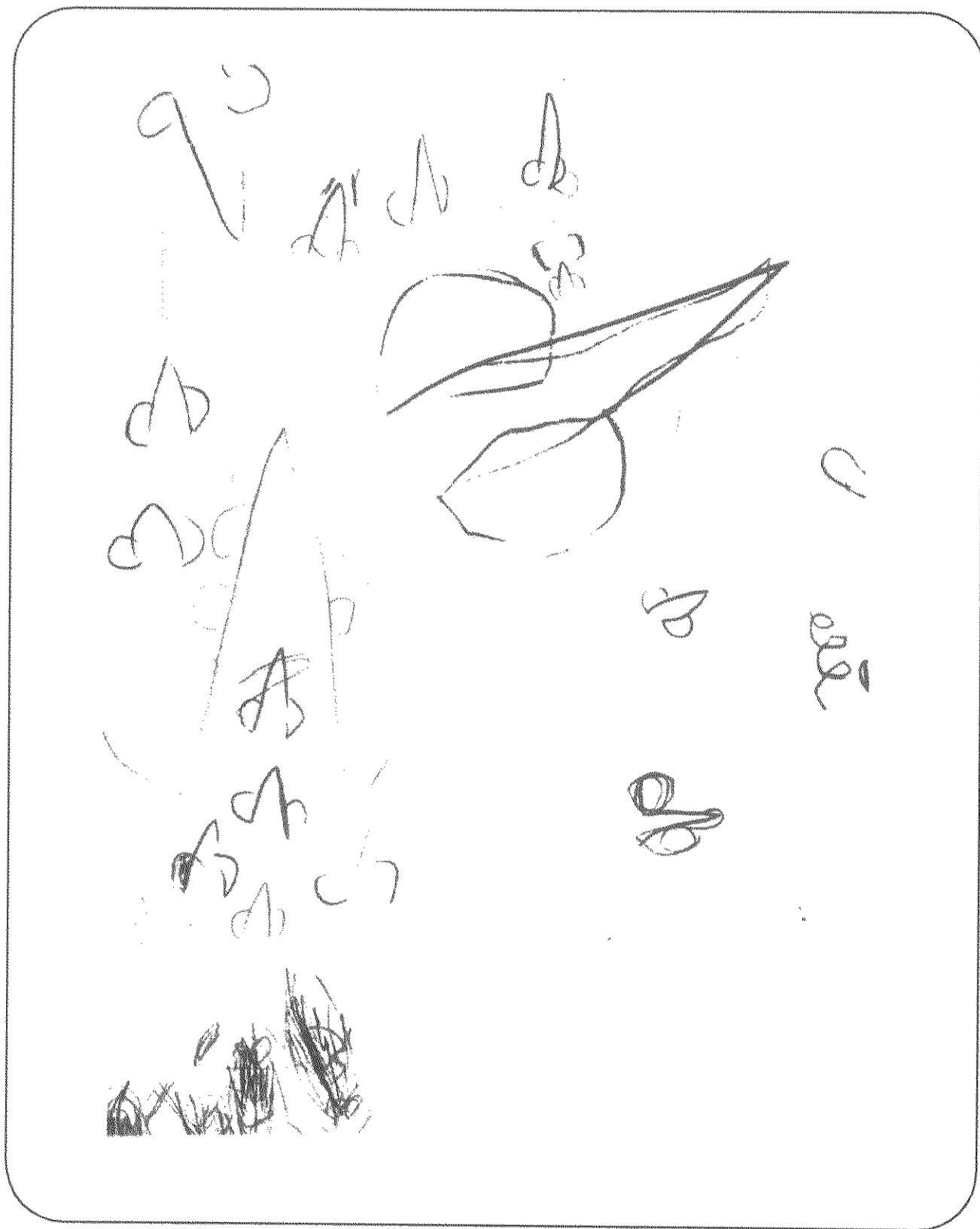


Figura 14 - Figuração de Mary, Renata e Letícia: "A tesoura".

FALAS QUE COMPÕEM A FIGURA 14

Mary Ellen , Renata e Letícia desenham, partilhando a mesma mesa e a mesma folha de cartolina .

- 1- Renata - (desenhando) Ó minha tesora !
 - 2- Letícia - Como é que faiz ?
 - 3- Mary - Qué tesora ? Vô fazê tesora.
 - 4- Letícia - Faiz uma prá mim, Mary?
 - 5- Mary - ãh? É fácil fazê tesora, ô. (desenhando)
 - 6- Renata - É só fazê um A...ó lá, ó...(observando Mary desenhar) Viu?
 - 7- Mary - É fácil. ...pega o dedinho assim...(colocando o polegar e o indicador na figura desenhada, como se estivesse realmente pegando uma tesoura na posição de cortar)...tim...tim...tim...
 - 8- Letícia - Pode sê cum roxo?
 - 9- Mary - Pode sê cum roxo, pode sê cum qualqué cor que ocê quisé.
 - 10- Letícia - ...Fazê de roxo.
 - 11- Mary - Vô fazê de otra cor...
 - 12- Renata - Eu fiz de roxo !
 - 13- Mary - Eu também fiz de roxo.
 - 14- Renata - Fiz de roxo.
 - 15- Letícia - (acabando de desenhar sua tesoura) ... Minha tesora. Ah! Vô fazê duas... Eu quero fazê duas tesoras, eu quero. (inicia outro desenho)
 - 16- Mary - Agora eu vô fazê laranja...depois eu vô fazê preto...
 - 17- Letícia - O quê...o quê, Mary?
 - 18- Mary - A tesora.
 - 19- Letícia - Pode sê laranja? (pegando os lápis)
 - 20- Mary - É. Preta, laranja, verde....e roxo...(pegando os lápis)
 - 21- Letícia - E azul...
 - 22- Mary - Azul?
 - 23- Renata - Cadê sua tesora? (dirigindo-se à Letícia)
 - 24- Mary - E eu vô fazê azul...
- Mary e Letícia falam sobre os lápis que estão na mão de Mary.
- 25- Mary- Esse aqui eu já usei... esse aqui já usei... esse aqui...já usei...
 - 26- Renata - (à Letícia) Qual que é sua tesora?
 - 27- Mary - Esse aqui eu já usei...
 - 28- Renata - (apontando o desenho de Letícia) É essa que é sua tesora?
 - 29- Letícia - ãh?
 - 30- Renata - É essa que é sua?.....

Letícia está preocupada com os lápis e não responde.

31- Letícia - (à Mary) Cê vai usá roxo, Mary? (mostrando o lápis para ela)

32- Renata- ...que é sua? (insistindo com Letícia) É essa aqui que é sua tesora? (apontando o desenho)

33- Letícia - É. (apontando também as duas figuras)

34- Renata - Ah!... Nem parece !

35- Letícia - Mas é !

36- Mary - Mas é, Renata !

4.2.- ANÁLISE DO EPISÓDIO “A TESOURA”

O Episódio “A Tesoura” apresenta situações, a partir da fala de número 23, em que Renata procura obter de Letícia o significado de uma de suas figuras desenhadas. Na fala 32, Renata pergunta apontando a figura: “É essa aqui que é sua tesora”? Letícia (33) responde: “É”. Imediatamente, Renata (34) contrapõe: “Ah!...Nem parece”! A discordância de Renata pode ser atribuída ao fato de que seu esquema figurativo de tesoura é um pouco diferente do de Letícia. Assim, Renata não o reconhece com o mesmo

significado do seu. A resposta de Letícia (35) “*Mas é!*” indica que o significado que prevalece é aquele que ela atribui à figura.

Vimos, que a criança não tem a preocupação com a exatidão das formas de suas figuras com as dos objetos reais. Ela é simbolista e, exatamente por isso, Letícia responde a Renata com convicção: “*Mas é!*” O que importa para ela é o significado da figura e não sua aparência. A significação de Letícia encontra eco na afirmação de Mary: “*Mas é, Renata!*” Essa fala indica que Mary concorda com a significação da figura embora essa possa parecer outra coisa. Desse modo, concluímos que no processo de figuração e imaginação, o elemento constitutivo está na significação e não numa reprodução gráfica exata do objeto real. Para a criança basta figurar os indícios das coisas. Tanto é assim, que Mary e Renata ensinam Letícia fazer “tesoura” através do desenho da letra A. Acrescida de alguns traços, a figura dessa letra é o esquema figurativo que indica “tesoura”, que Mary e Renata internalizaram e transmitem a Letícia.

Nos episódios “**O Gira-Gira**” e “**A Tesoura**”, podemos identificar os mesmos elementos e processos psicológicos que destacamos nos episódios de Allinson: a fala, a mediação do “outro”, a narrativa, a memória, a imaginação e a figuração. Reportarmo-nos a eles, para análises dos dois episódios em questão é redundância visto que os mesmos fundamentos e

concepções teóricas tratados nas análises dos episódios de Allinson, aplicam-se a quaisquer outros episódios resultantes dos processos de figuração e imaginação.

Retomando o Episódio “**As Estrelinhas**”, enfocaremos a figuração de no.15 acompanhada da fala que a compõe, na continuação de abordagens relativas à imaginação. Essa figuração de Allinson, marca momentos em que sua imaginação propulsiona reinterpretações da Fig. 09, que ora rerepresentamos como Figuração 15, com novas falas transcritas.



Figura 15 - Figuração de Allinson: Alex preparando uma armadilha para Renato.

FALAS QUE COMPÕEM A FIGURA 15

208- Allinson- ...(?)... Ó você aqui Renato! (apontando a figura que, até então, era a quarta representação de Alex)

209- Renato- O Jaspion (apontando para a figura que, até então, era a primeira representação de Alex)

210- Allinson- Não. Era eu (apontando para a mesma figura).

Nesse momento, a figura que antes era uma das representações de Alex, passa a representá-lo e, assim, torna-se a terceira representação de Allinson. Da mesma forma, a figura que antes era Alex, é agora reinterpretada como sendo Renato.

211- Pesquisadora- O Renato também tá aí nesse desenho, é?

212- Allinson- Tá.

213- Pesquisadora- Cadê ele?

214- Allinson- Ó ele aqui...(apontando para a figura que representou Alex e que acabava de transformar-se na sua terceira representação)

Nesse momento, a figura que foi Alex e que foi Allinson passa a ser Renato.

215- Alex- E eu? (Como que surpreso pelas reinterpretações de Allinson)

216- Allinson- Minha arma é tão bonita!

217- Alex- E eu Allinson?

218- Allinson- As estrelinha tão tocando você. Ele subiu por essa cordinha (apontando a corda da figuração 09) Sai daqui (dirigindo-se a um colega que se aproximou)

(múrmurios)

225- Allinson- O Alex fez uma armadilha pro cê (dirigindo-se ao Renato) Cê foi subi lá...(?)...(risos) Olha que legal! Olha que legal! (redesenhando a figura do sol)

226- Alex- Por que ocê num feiz...(fazendo um risco na caixa de lápis de cor) a arma explodi? (Como que estranhando as reinterpretações de Allinson para as mesmas figuras)

227- Allinson- É memo...(?)...o amarelo...(?)...Tia, o Alex rabiscou. Olha aqui, ó...

Nesse momento o desenho é interrompido.

Pela fala de Allinson podemos perceber que o processo de sua imaginação desencadeia um outro processo: o das (re)significações das figuras que desenhou. A mesma figura que até então significava Alex, passa a significar Renato. As falas de números 210 a 214 são representativas das (re)significações de Allinson. Como podemos observar, as figuras vão incorporando significados de acordo com os interesses de sua imaginação. Assim, a mesma Figura que antes significou Alex subindo nas nuvens, Alex subindo na corda com medo das abelhas e Alex caindo, agora tem outro significado: é Renato subindo pela “cordinha” e Alex preparando-lhe uma armadilha. Renato ocupa o lugar do personagem que antes foi ocupado por Alex e isto pode ter ocorrido, em consequência de sua participação nas interlocuções e observação do desenho.

Concluindo as análises do Episódio “As Estrelinhas”, reafirmamos que os fundamentos teóricos até aqui apresentados indicam a constituição social do desenho da criança, o qual emerge das múltiplas e complexas interações, tornando-se um instrumento social desencadeador de leituras interpretativas.

5 - QUESTÕES DA LEITURA INTERPRETATIVA

O objeto figurativo da criança mostra-se ao intérprete como o possível e o provável e, nunca o certo ou o exato. Dessa forma, está sempre suscetível de perder aspectos de sua significação (atribuídos pelo autor) e ganhar outros (atribuídos pelo intérprete/leitor).

Quando interpretadas, as figuras se abrem para múltiplas leituras por representarem o “real possível” elaborado pela imaginação da criança/autora. As interpretações, quando levam em conta o pensamento constituidor das figuras, têm que recorrer às falas do autor pois somente elas explicitam tal pensamento. Caso contrário, elas exigem não só a imaginação do intérprete, como também seu esforço de compreensão e incorporação. Assim, o intérprete tem que imaginar o autor, seus propósitos e utilizar-se dos indícios que as figuras apresentam. A leitura interpretativa não é uma leitura qualquer. Sobre ela, **Scholes** diz:

“ A leitura tem duas faces e orienta-se para duas direcções distintas, uma das quais visa a fonte e contexto

original dos sinais que se decifram, baseando-se a outra na situação textual da pessoa que procede à leitura. Pelo facto de a leitura constituir sempre matéria de, pelo menos, dois tempos, dois locais e duas consciências, a interpretação mantém-se infinitamente fascinante, difícil e essencial” (1991: 23).

Como vemos, a interpretação depende não só do (con)texto do autor como do (con)texto do leitor. A leitura é sempre “reescrever o texto da obra dentro do texto de nossas vidas”. (**Barthes**,apud **Scholes**, 1991:26) Essa consideração pressupõe que o leitor/intérprete tem suas experiências textualizadas na memória, as quais mediarão suas interpretações. A consciência do intérprete é constituída por uma rede de textos culturais, como afirma **Scholes** ao dizer que “o que somos e aquilo em que nos tornaremos foi antecipadamente modelado por poderosos textos culturais” (1991:43). Na história e na cultura do indivíduo estão a história e a cultura sociais. A leitura interpretativa, levando em conta a característica de que cada um de nós é constituído por uma rede textual própria de uma determinada cultura, é uma conexão entre o texto que constitui o autor e o texto que constitui o leitor. Assim considerada, a leitura interpretativa é uma atividade intertextual. Portanto, interpretar o desenho da criança significa elaborar tentativas de apreensão de significados que o (a) autor(a) atribuiu às figurações. A leitura

interpretativa respeita o “outro” que existe no texto interpretado dado que “*possuímos uma dimensão irredutivelmente social*” (Scholes,1991).

As concepções da psicologia histórico-cultural apresentadas neste trabalho, alicerçam o modo de leitura interpretativa que abordamos acima, visto que esse coloca como necessária a interação/interlocução entre o autor e o leitor para que entre eles haja um reconhecimento, uma compreensão, uma construção de significados. Tanto o autor como o leitor têm direitos pessoais de serem tratados como sujeitos e não como objetos. Scholes (1991), diz que necessitamos de protocolos de leitura para ajustar as diversidades existentes entre o leitor e o autor, proporcionando meios para que uma consciência penetre na outra.

Dados culturais, próprios do repertório da criança, constituem seu desenho, como vimos nas análises desenvolvidas. Esses dados dão às figurações, uma estrutura que pode variar conforme a relação mantida com outras variáveis culturais. Cada autor, assim como cada leitor, tem sua variável cultural que compõe o ato interpretativo. Também por isso, a leitura interpretativa é complexa, não abrindo possibilidades de determinação de um modo correto de ler/interpretar. A esse respeito. Scholes diz:

“Não há possibilidades de o ser humano topar por acaso com a leitura correta, pois esta não existe no tempo humano para poder ser encontrada nem permanece sem alteração num paraíso de leituras ideais. A leitura tem de modificar-se”(1991:162).

As leituras interpretativas modificam-se de acordo com as diferentes características dos leitores/intérpretes e de acordo com a estrutura ambígua das figurações, as quais aumentam a informação que deve ser entendida como possibilidade variada de se extrair do campo figurativo um número indeterminado de leituras interpretativas. Quanto mais o desenho oferece ambiguidades de interpretação, mais enriquece sua comunicação, exatamente por desafiar o indeterminado. (Eco,1991)

As figurações analisadas oferecem ao olhar do intérprete uma instância de leitura, um campo de possibilidades marcado pela memória - regente da intenção da criança /autora- que, por sua vez, qualifica as figurações como sinais indicativos dos objetos reais. Dessa forma, o instrumento que o intérprete tem para ler é justamente a adequação entre suas possibilidades de leitura e as intenções implicitamente manifestadas pela criança/autora. Essa adequação é uma relação dialética que não deve ser eliminada entre a figuração e suas várias leituras.

O interpretar do desenho da criança está preso ao reconhecimento do intérprete, que estabelece até que ponto suas várias possibilidades de leitura ficam intencionalmente ligadas às figurações que as orientam e as dirigem. Essas, comunicando uma pluralidade de conclusões e não uma única, compõem

o campo figurativo que é um campo de possibilidades o qual permite jogos de livres relações sugeridas pelos signos.

Objetos figurativos, assim constituídos, se oferecem à interpretação e - *“o intérprete que, no próprio momento em que se abandona ao jogo das livres relações sugeridas, volta continuamente ao objeto para nele encontrar as razões da sugestão, a mestria da provocação, a esta altura não desfruta mais unicamente sua própria aventura pessoal mas desfruta a qualidade própria da obra, sua qualidade estética” (Eco, 1991:175).*

A qualidade a que Eco se refere, está ligada à significação que acompanha a qualidade da informação estética. Uma obra pretende significar, transmitir significados claros ou obscuros. O mesmo acontece com as figurações analisadas: oferecem múltiplos impulsos imaginativos aos intérpretes. Até mesmo as crianças/autoras explicitaram isso, a partir do momento que reinterpretaram suas figuras, atribuindo-lhes novos significados.

Leituras interpretativas carregam para o conjunto de signos o maior número de integrações pessoais, procurando compatibilidade com as intenções do autor. No entanto, esse maior número de integrações não significa o desprezo aos seus aspectos qualitativos. Esses, estão preocupados com *o quê e para quê*, encaminhando a interpretação às questões da significação. Sem

pretender dar conta dessas questões, não podemos, no entanto, deixar de abordá-las, por suas importâncias à leitura interpretativa.

A psicologia histórico-cultural explica que entre o falar e o pensar há um estabelecimento de relações significativas e, quanto a esses processos mentais, **Pino**, diz:

“...ambos se encontram na esfera da significação. Esta, perpassa todas as formas de atividade humana (linguística, técnica, científica, artística e social) integrando-as e permitindo a produção /circulação/ apropriação do saber cultural” (1994:7).

O falar e o pensar constituíram o processo de significação dos episódios analisados. Tal processo é permitido através do signo e, a partir dele, tudo pode ser socialmente pensado. É ele, signo, que causa na mente do intérprete, um outro signo. O que chega à mente do intérprete não é o significado imediato do signo mas a relação que este estabelece na sua mente em função de suas experiências com o objeto interpretado. Retomamos aqui o conceito de **Barthes** que inicia nossa abordagem sobre interpretação: *“reescrever o texto da obra dentro do texto de nossas vidas”*. Reescrever, num ato interpretativo, é (re)significar o texto de acordo com as experiências histórico-culturalmente acumuladas do intérprete. Como diz **Pino**:

“Significar, ou seja estabelecer relações possíveis entre sinais e coisas ou eventos, é característica fundamental do modo de ser humano e condição/feito da emergência da consciência” (1994:10).

Estabelecer relações possíveis entre sinais envolve (re)elaborações por parte do intérprete, dadas as condições histórico-culturais de cada pessoa ou grupo. Essas (re)elaborações são constituídas num processo de significação, cuja natureza *é um problema ainda não suficientemente esclarecido* na literatura especializada (Pino,1994). As questões da significação ocupam lugar de destaque na psicologia histórico cultural, embora não tenham sido abordadas profundamente por Vygotsky.

Ampliando nossa abordagem, nos apoiaremos em **Bakhtin** (1985) para dizer que as figurações das crianças apresentam-se para o intérprete, para o “outro”, como um enunciado. O “outro” é de fundamental importância considerando que o pensamento da criança que desenha, só é real por causa daquele que o interpreta. O enunciado não está na figura e sim na fala que ela evoca. O enunciado evocado procura o encontro de uma resposta do “outro”, que é o seu destinatário. Este destinatário, como diz **Bakhtin**,

“...pode ser o parceiro e interlocutor direto do diálogo na vida cotidiana, pode ser o conjunto diferenciado de especialistas em alguma área especializada da comunicação cultural, pode ser o auditório diferenciado dos contemporâneos, dos partidários, dos adversários e inimigos, dos subalternos, dos chefes, dos inferiores, dos superiores, dos próximos, dos estranhos, etc; pode até ser, de modo absolutamente indeterminado, o “outro” não concretizado (é o caso de todas as espécies de enunciados monológicos de tipo emocional)” (1985:320).

A compreensão do enunciado, segundo o autor, está condicionada ao grau de informação que o destinatário tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas convicções, opiniões, simpatias...enfim, a todos os fatores que podem influenciar a compreensão. **Bakhtin**, dizendo que sem destinatário não haveria enunciado, considera esse último como uma necessidade socialmente dirigida. As falas enunciadas pelas crianças, evocadas pelos processos de imaginação e figuração, são exemplos dessa necessidade social. Falas e figurações, colocam-se à disposição do intérprete, indicando significações e um modo de comunicação e interação das crianças.

CONCLUSÃO

Interpretar as figurações produzidas pelas crianças é um procedimento comum dos adultos, tanto aos que pertencem à família quanto aos de outros ambientes em que a criança vive.

Algumas posições dos adultos no tratamento da atividade do desenho deixam entrever aspectos de suas leituras interpretativas. Na educação institucionalizada, os adultos apresentam algumas posições ao tratarem do processo de figuração das crianças e entre elas, estão duas que vale a pena destacar: Na primeira, as crianças são incentivadas a desenhar para elaboração de algum “trabalho” a ser utilizado em ocasiões como Dia das Mães, Dia dos Pais, Dia do Índio, Dia da Páscoa...enfim, Dia disso ou daquilo. Na segunda, as

crianças são colocadas para desenhar “livremente” com objetivo de ocupar um determinado espaço de tempo entre uma e outra atividade, consideradas de maior importância. Essas posições, entre outras coisas, podem ser interpretadas como indicadoras de que o desenho é uma atividade prazerosa para toda criança. Experiências vividas e literaturas especializadas indicam que nem toda criança sente prazer em desenhar. Então, cabe perguntarmos: O desenho atende às necessidades do prazer da criança em produzir traços ou às suas necessidades de significar, figurando?

Dentre outras teorias, a teoria histórico cultural explica que a criança é simbolista e seu desenho é um exemplo de sua necessidade de significar. Exemplo disso é quando a criança coloca o maior número possível de figuras no seu desenho, para significar este ou aquele objeto. Se a criança não sente essa necessidade, não se envolve com a figuração e, também pelas concepções apresentadas neste trabalho, podemos inferir que a criança desenha para significar.

O processo de significação está de tal forma ligado à figuração que também é comum os adultos perguntarem à criança “O que é isso?”, apontando uma figura. Para tal pergunta objetiva, uma resposta também objetiva: “Isto é...(isso ou aquilo).” Se o adulto contenta-se com essa resposta, não está preocupado com o processo da produção da figura “interpretada”, nem

tampouco com as subjetividades da criança/autora. Tal processo, ao ser observado e analisado, permite outro modo de leitura das figurações que pode ser aquele que não se prende às objetividades e sim as ultrapassa. Um modo que não considere as figurações como reproduções exatas das formas dos objetos circundantes, mas sim como indicadoras de seus vestígios.

Impulsionando a apresentação de concepções sobre o desenho neste trabalho, partimos do pressuposto comum a todas elas : as crianças não desenharam o que vêem mas o que conhecem. Tal pressuposto, quando tratado na psicologia histórico-cultural, sugere que o desenho não está apenas ligado à objetividade da representação, na qual tem relevância a forma exata dos objetos reais. As figuras desenhadas têm significados, atribuídos pela criança/autora, apresentando indícios dos objetos e não a exatidão de suas formas. Dessa forma, a criança desenha para significar seu pensamento, sua imaginação, seu conhecimento, criando um modo simbólico de objetivação de seu pensamento. Como vimos, sua figuração objetiva seu pensamento, traz implicados significados e sentidos e essa possibilidade está inexoravelmente articulada à palavra. A figuração, enquanto um modo de comunicação e interação, implica movimento interpretativo, o qual é também inseparável da linguagem. Essa, expressa a interpretação das experiências e circunscreve os modos dessa interpretação. Portanto, a palavra perpassa todos os momentos de produção do

desenho. Desse modo, podemos reafirmar que as figurações não comunicam por si mesmas o pensamento da criança, seus conhecimentos, seu “mundo”. As figurações evocam imagens, provocam significações.

O desenho infantil, como dissemos neste trabalho, tem sido objeto de estudo de psicólogos, psiquiatras, sociólogos, estetas, pedagogos, entre outros especialistas, pelo fato da representação gráfica ser considerada um meio para o acompanhamento e compreensão do desenvolvimento da criança. Interpretar o desenho da criança implica considerar os múltiplos fatores constitutivos de seu conhecimento, de sua figuração e de sua imaginação. Para discutir tais elementos constitutivos, este trabalho abordou fatores como: - Imagem, signo, pensamento, percepção, memória, mediação semiótica, mediação do “outro”, interações sociais, representação simbólica, narrativa, linguagem - ressaltados pela teoria histórico/cultural. As abordagens desses fatores enfocam o desenho relacionado à escrita, ao brincar, e à representação gráfica - como meio de comunicação e interação, que pode ser utilizado para o acompanhamento do desenvolvimento da criança e de seu modo de pensar. Esses recursos que o desenho oferece, por ser constituído no/para o social, só se concretizam quando ele é interpretado numa perspectiva que o projeta como possibilidade, como meio e como atividade simbólica e significativa.

As análises deste trabalho, ancoradas na psicologia histórico-cultural de **Vygotsky**, têm como objetivo indicar que os processos de figuração e imaginação da criança, constituídos socialmente, retornam para o social e se apresentam para as interpretações as quais se enraizam no processo de significação. Tal processo, também enfocado pela teoria citada, efetua-se pelos mesmos fatores constituidores do conhecimento, do desenho e da imaginação e organiza a atividade mental da criança. Tal organização se dá pela importância que esse processo tem na interligação das funções psicológicas (**Pino**, 1994).

O desenho da criança é o “lugar” do provável, do indeterminado, das significações. Essas, tornam-se múltiplas e indefinidas pela própria possibilidade da interpretação.

Neste trabalho, as análises apontam nossas interpretações dos fatos observados, filmados e transcritos. Tais fatos mostram crianças desenhando “sozinhas” e acompanhadas pelo “outro”, criando histórias e eventos no desenvolvimento dos processos de figuração, imaginação e significação, os quais são inseparáveis do pensamento e da linguagem.

Questões da leitura interpretativa foram discutidas neste trabalho, impulsionadas por concepções que colaboram para a compreensão do desenho como instrumento social desencadeador de processos de significação. Tais discussões se reportaram não só às figurações que participaram das análises,

como também aos desenhos das crianças/sujeitos desta pesquisa. Vimos que o interpretar está vinculado ao processo de significação, o qual deve estar preocupado em esclarecer “o quê” e “para quê”. Esse esclarecimento conduz a interpretação na busca dos modos de pensar/imaginar/figurar da criança e da compreensão da constituição de seu conhecimento, cujos caminhos são enfocados e constituídos pela linguagem.

Os limites deste trabalho abrem espaços para a continuidade das discussões sobre os processos da significação, figuração e imaginação. Processos esses, constituídos no/para o social.

ANEXO

Em Anexo, a transcrição completa do **Episódio de Allinson** o qual originou os episódios “O lugar preferido de Allinson” e “As Estrelinhas”.

EPISÓDIO DE ALLINSON

Por questões de método, a pesquisadora resolveu dividir este episódio em dois momentos: no primeiro, Allinson compartilha uma mesa com os colegas Alex, Amauri e Wesley; no segundo, Allinson (conduzido pela professora) compartilha uma outra mesa com Mary. Em alguns momentos a pesquisadora, embora não focalizando a imagem de Allinson, transcreve suas falas pela identificação do timbre de sua voz. Esse procedimento justifica-se pelo fato da pesquisadora julgar necessário registrá-las o máximo possível, considerando-a elemento imprescindível para as análises. Todas as falas transcritas, provenientes dessa situação específica, aparecerão sinalizadas com asterisco (*). Finalmente, desse contexto emergiram os episódios “*O lugar preferido de Allinson*” e “*As estrelinhas*”

MOMENTO I

Allinson, Alex, Amauri e Wesley compartilham uma mesa para desenhar o tema proposto. Na classe há mais duas outras mesas. Uma é compartilhada por Mary, Letícia, Renato e Denise, enquanto que outra, por Wander e Anderson. Os primeiros instantes são de “acomodação” das crianças para iniciar a atividade. Assim, quando as falas diminuem, algumas ressaltam-se.

1-Wander - Agora eu vô fazê as pedinha!

2-Profª - Olha, lá tem as pedrinhas...O que que tem lá fora além das pedrinhas? O que que tem lá fora? ...O tanque de areia...

(múrmurios)

3-Allinson - Ô Mary. Eu posso fazê você?

4-Mary - E eu faço você. ...Eu vô fazê o Renato beijando a Kiki (Letícia)

5-Allinson - Olha a Mary!...

(múrmurios)

6-Allinson - Ô tia, eu vou fazê a Mary, o Wander e...e...o Anderson beijando na boca dela.

(múrmurios)

7-Allinson - Olha eu aqui cuma arma.

(múrmurios)

Nesse momento Allinson representa-se, no desenho, pela primeira vez.

8-Allinson - Eu vô fazê a Kiki beijando..ah...ah...

(múrmurios)

9-Allinson - (dirigindo-se ao Alex) Eu vi a Mary Ellen no mercado...(?)...(desenhando)

10-Alex - Ô Mary....(?)...

11-Amauri - (mostrando uma figura do desenho de Allinson) Ô Allinson...olha um espantalho!

12-Allinson - (apontando a mesma figura) Ah...Ah...Ah...!

13-Amauri - O espantalho...passô perto da corda...

14-Alex - Ô Mary...Ô Mary...(indo para outra mesa, mostrar seu desenho a ela) Ói eu aqui...beijando na boca...da Renata...da amiga dela.
(múrmurios)

15-Alex - (voltando para sua mesa) Tchau Mary.

16-Professora - São todas as crianças essas, Allinson?

17-Allinson - Todas.

18-Vander - (aproximando para ver o desenho de Allinson) Nossa!

Vander retorna ao seu lugar.

(múrmurios)

19-Allinson - Você tá voando...(dirigindo-se ao Alex)

20-Alex - Eu quero...Eu quero...

21-Wesley - (apontando para o desenho de Allinson) ...(?)...

Wesley e Alex comentam algo ...(?)... sobre o desenho de

Allinson.

22-Allinson - você vai tá voando,Alex. (desenhando a primeira representação de Alex)

23-Alex - Ê..Ê...Ê...(rindo)

Alex pára de desenhar e fica brincando com um carrinho de Allinson, sobre a mesa. Allinson faz uma figura,fica alegre e bate palmas.

24-Allinson - (dirigindo-se à professora) Óia...O Alex voando.

25-Professora - Voando?

Allinson fala, (sem compreensão) e desenha.

26-Alex - (retomando seu desenho) Eu vô fazê...

Wesley e Amauri param de desenhar para observar

Allinson.

27-Allinson - Olha, o Alex...Você vai tá atrais de uma arma Alex.

28-Professora - E pra onde que ele tá voando?

29-Allinson - (levanta) Ah, em cima do espantalho...(retoma seu desenho)

30-Alex - Eu vô fazê você cuma arma.

Allinson continua desenhando e falando (...?..)

31-Alex - (apontando seu próprio desenho) Ó você aqui Allinson . Ó você aqui...Ó eu aqui...

32-Allinson - (desenhando) Ó eu aqui cuma arma. (retomando o desenho de sua primeira representação)

33-Alex - Ó você aqui Allinson (apontando seu desenho) ...Ó eu aqui...ó eu aqui, Allinson...

34-Allinson não olha para o desenho do Alex e continua envolvido com o seu e falando (sem compreensão)

Allinson e Alex discutem sobre a "marca" de identificação do desenho. Allinson desenha sua "marca" (um carrinho) na parte superior da folha. Wesley fala (...?...) com Allinson sobre o desenho deste. Amauri termina seu desenho e fica observando Allinson. Wesley retoma seu desenho. A professora senta no lugar de Amauri e conversa com Wesley.

35-Allinson - Olha, eu tô no elecópetero, lá...(?)... olha...(desenhando-o na sua segunda representação)

36-Alex - E eu Allinson?

37-Allinson - Cê tá aqui, ó. (apontando para a primeira representação de Alex) Cê táva lá...(?)...e eu também.

38-Professora - (apontando para o helicóptero) Que é isso aqui?

39-Allinson - Elecópetero.

40-Professora - Tem helicóptero aqui?

41-Allinson - Não. Num é aqui...Eu fiz um passeio...(?)...

Amauri se aproxima de Allinson e sugere algo para seu desenho (...?...)

42-Allinson - Num dá prá fazê.

43-Amauri - (pegando a folha de Allinson e virando) Do outro lado aqui cê faiz...

Allinson parece não aceitar a sugestão e continua desenhando. Wesley pára seu desenho e fica olhando para Allinson. Algumas crianças se aproximam chamando a atenção de Allinson para seu carrinho que estava "circulando" pela classe. Allinson fala (...?...) e retoma seu desenho. As crianças, à medida que entregam seus desenhos para a professora, param para observar Allinson desenhando.

44-Allinson - Ó você aqui Alex. Tua arma caiu e quebrô...(?)...(fazendo a segunda representação de Alex)

45-Amauri aponta para o desenho de Allinson e diz (...?...)

46-Allinson - (ao Alex) ...e quebrô...

Amauri continua apontando (para a figura que é a primeira representação de Alex) e perguntando qualquer coisa para Allinson.

47-Allinson - Não. E esse daqui é o Alex. Ele táva co'a arma. E ele...(?)...mas o sol derruba a arma dele. A arma dele...(?)...o sol...(?)..

Amauri continua apontando o desenho e fazendo perguntas (sem compreensão). Alex, Wesley, Amauri e Anderson observam atentamente Allinson desenhando.

48-Amauri - Como cê faiz? Como cê faiz?

Allinson está desenhando uma figura humana.

49-Amauri - ...O Alex...

50-Alex - Deixa ele fazê do jeito que ele qué, né?

Allinson completa o desenho de sua “marca” de identificação (um carrinho)e, nesse momento, interrompe seu desenho para conversar com os colegas.

51-Allinson - Quem qué brincá co meu carrinho?!!

52-Anderson- (levantando o dedo) Eu!

53-Allinson - Vai comprá...Quem qué brincá co meu carrinho? Quem qué brincá co meu carrinho?

Anderson e Renato (que acaba de aproximar) levantam o dedo.

54-Allinson - Vai comprá. Pera aí, não...

Allinson pega seu carrinho sobre a mesa para que os colegas não brinquem com ele. A professora aproxima-se.

55-Professora - Vamos deixar o carrinho aqui do lado? Eu guardo para você Allinson. Quando você terminar eu te dou, tá bom?

Allinson parece concordar e continua desenhando.

Wesley retoma seu desenho.

56-Allinson - É a minha marquinha ! (escrevendo, ao seu modo, seu nome ao lado da “marca”)

Allinson e a professora mantêm um diálogo incompreensível para transcrição.

57-Profª - Terminou, Allinson?

58-Allinson - Não. Esse aqui é minha marquinha. Esse aqui é meu nome. Agora eu vô fazê mais coisa. Alex...Cadê o Alex? (parando de desenhar para procurar o Alex) ...Alex!...(retomando seu desenho)

59-Profª - Prá você que gosta de desenhar, né? Tem bastante espaço ainda, né Allinson?

60-Allinson - Num tem mais.

Allinson continua desenhando e mostra para o Renato uma figura, ri e chama pelo Alex.

61-Allinson - Óia o Alex (apontando a figura para o Renato) Alex, cê ficô cansado. Cê caiu! Ah! ah! Cê ficô cansado, cê caiu ! (desenhando a terceira representação de Alex)

Alex se aproxima para ver o desenho.

62-Allinson - (desenhando) Ó ocê aqui. Cê caiu. Cê quiria pegá a estrelinha de fogo.

63-Alex - ...(?)...

64-Allinson - Daí...cê chegô lá no sol (desenhando uma linha em direção à figura do sol e cantarolando algo (?) ao mesmo tempo)

Alex acha graça. Renato e Wesley (que pára de desenhar) apreciam a cena.

65-Allinson - ...(?)...Cê subiu no sol...Ah!Ah!Ah! Aí cê queimou...cê caiu...

Nesse momento Allinson olha para o desenho e arregala os olhos.

66-Allinson - Olha!! (colocando o dedo na figura do sol) Aí o sol fez foguinho aqui... fez foguinho...caiu...e ocê...(?)...

Allinson pára de desenhar para fazer gestos com os braços, indicando queda.

67-Alex - ...(?)...

68-Renato - ...(?)

69-Wesley - Cê vai tomá banho, Allinson?

70-Allinson - ...(?)... E eu tô bunito aqui, né? (ao Alex, apontando a figura do helicóptero)

71-Alex- Ah! (rindo)

72-Allinson - Eu vi você.

73-Alex - Eu...(?)

Allinson continua desenhando e falando (...?...))

74-Vander - (aproximando e olhando para o desenho de Allinson) Quem morava nessa casa?

Allinson está atento para uma caixa de lápis de cor que Renato acaba de lhe entregar e não responde a pergunta de Vander. Vander se afasta. Alex também .

75-Allinson - (desenhando) Ó Alex.Eu tô fazendo ocê subi de novo. Lá em cima da nuvem.

76-Alex - Dexa eu vê. Dexa eu vê.

Alex se aproxima, juntamente com Amauri, Anderson e Vander.

77-Wesley - (apontando para o Alex uma figura do desenho de Allinson) Ele táva aqui.

78-Allinson - (mostrando o desenho) Óia, óia, ele subiu em cima da nuvem. (ligando com traços a terceira e a segunda representação de Alex)

A professora aproxima-se.

79-Profª - E nessa mesa, já terminaram?

80-Allinson - Não,não,não,não (abrindo apressadamente a caixa de lápis de cor)...o lápis verde..

Allinson desenha e fala (...?...))

81-Allinson - Agora, o Alex tá voando...voando...o Alex...Alex! (chamando-o, sem percebê-lo à sua frente) ...Ah, péra aí. Ah, cê tá aqui. Cê tá lá em cima da nuvem (mostrando o desenho).

82-Alex - ...(?)...

83-Allinson- Agora...Agora tá pegando foguinho (desenhando)...pegando foguinho...pegando foguinho (reforçando a linha que “conduz ao sol”)

Allinson pára de desenhar e começa fazer um gesto com o corpo como se estivesse mancando. Anderson e Amauri retornam. Allinson fala (...?...) e mostra o desenho para eles.

84-Alex - (mostrando o desenho) Ó eu aqui. Ó eu aqui.

85-Allinson - É memo. Ó (indicando para o Alex, sua terceira representação) encolheu a tua arma. A arma do Alex encolheu...(?)...o fogo do solzinho...o fogo do sol...

86-Amauri - que fedô! (tampando o nariz)

87-Allinson - (empurrando o Amauri) Vai peidá prá lá...

88-Amauri - Eu num peidei. Foi o Wesley (apontando para ele).

89-Wesley - Não fui.

90-Allinson - Quem peida levanta a mão (desenhando). Quem peidô levanta a mão si não num fica co meu carrinho.

Alex, nesse momento, tem em mãos o carrinho de Allinson.

91-Anderson - Eu não.

92-Amauri - Eu não.

93-Wesley - Eu não.

Alex levanta o dedo.

94-Allinson - Foi oAlex...

Renato se aproxima para mostrar para o grupo um desenho pertencente a uma atividade anterior.

95-Renato - Ó o seu...(?)...

As crianças olham.

96-Amauri - Deixa eu vê, deixa eu vê. Ai, que...(?)...não?

97-Renato - Então leva prá casa. É seu. (entregando o desenho pro Amauri)

Amauri dobra o desenho e o esconde entre os braços.

98-Anderson - Não. É da tia...

99-Profª - (aproximando) Terminou Allinson?

Allinson continua desenhando e Alex debruça-se para ver o desenho. Allinson vai falando (...?...)com ele e desenhando.

100-Allinson - Eu também, ó eu aqui. Nossa! (reforçando uma figura perto do sol) Minha mãe apareceu (sem fazer figuração para representá-la). Ê.

Ai,Ai,ai, (fazendo uma pinta preta no sol e passando o dedo por cima dela)
Ai,Ai,Ai.....

Amauri, Alex e Anderson, apreciam.

Allinson assopra o desenho prá fazer graça.

101-Amauri - Legal!

102-Allinson - (ri e olha para a pesquisadora que está filmando) Ô tia,cê viu eu...

103-Pesquisadora - Como Alex ? Allinson, que que cê falou?

104-Allinson- Ieu,ieu,ieu...

105-Pesquisadora - Você já terminou?

106-Allinson - Inda não.

107-Pesquisadora - Não?

Alex derruba um caixa de giz no chão.

108-Profª - Alex! Brinca aqui Alex! Alí, ó.

109-Allinson- (apontando sua segunda representação) Óia..(?)...

110-(*) Amauri- Tartaruga ninja.

A pesquisadora vai filmar outra mesa.

111-(*) Allinson - Ó Alex, Alex, tem uma tartaruga. Tartaruga vive no mar...

112-(*) Amauri - Eu tenho uma tartaruga.

113-(*) Allinson - Hã?

(múrmurios)

114-(*) Allinson - Eu vô pintá de novo.

A professora junta-se às meninas que a pesquisadora está filmando.

115-Pesquisadora - Que beleza que tá ficando esse desenho da Letícia, não tia Matilde?

116-Profª - Ela gosta de desenhar né Le ?...É o que ela mais gosta de fazê.

Letícia sente-se acanhada frente à câmara e dá por encerrado seu desenho.

117-Profª - Terminou?

Letícia faz que “sim” com a cabeça.

118-Profª - Põe sua marquinha Le.

Letícia pega sua folha de volta, faz a “marca” de identificação e aproveita para fazer mais alguns traços.

119-Pesquisadora - Olha que bonito !

Letícia pega sua folha, levanta e a entrega.

120-Pesquisadora - Terminou? Tá terminando Mary? Hein,Mary? Tá terminando?

Mary não responde e continua desenhando.

A professora resolve colocar o Allinson na mesma mesa de Mary talvez pelo fato de que só eles dois não haviam terminado o desenho.

121-(*) Profa - (para o Allinson) Senta lá na mesa do...da...Mary.

MOMENTO II

Allinson chega e inicia um desentendimento com Mary por causa de uma caixa de lápis de cor.

122-Allinson - Vô falá prá tia.(levantando e levando sua folha)

123-Mary - Toma essa aqui então (empurrando em sua direção, uma caixa de lápis de cor).

124-Allinson - Chata!

Allinson retoma seu desenho e Mary conversa com Denise.

125-Allinson - Mary, olha o Alex (apontando seu desenho)

Mary não olha.

126-Allinson - Mary, olha o Alex...Ô Mary, olha o Alex (desenhando a quarta representação de Alex: uma figura que mais tarde será por ele reinterpretada como representação de Renato)

127-Mary - Por que você não vai pegá aquele negócio...(?)...

128-Allinson - Eu já peguei.

Os dois desenham. Allinson pinta a figura do sol.

129-Allinson - (para a pesquisadora) Tia, o que tá escrito aqui?

130-Pesquisadora - Hã?

131-Allinson - Que tá escrito aqui? (apontando o desenho)

132-Pesquisadora - (aproximando a lente) O que tá escrito aí? FIM.

Na realidade, a pesquisadora leu errado.Estava escrito EIM.

133-Allinson - Pera aí.(mostrando as mesmas palavras) Eu táva escrevendo...eu quero escrevê Renata.

134-Pesquisadora - Huummm...Você escreveu FIM porque você acabou? É isso Allinson? Hã? É?

135-Allinson - Não...é que ...quando eu táva co a tia né....

136-Pesquisadora - Como?

137-Allinson - (levantando e olhando como se procurasse alguém) Ô tia... tia...sabe...quando...quando que eu táva com a tia lá (e aponta na direção da professora), que a tia...(?)...eu escrevi Renata. Quando que eu fui pra minha

casa, minha mãe falô assim...(apontando o desenho com o lápis) ...esse é o sol, esse é a chuva, e...Renata! Aí eu num sabia...(?)...aí eu queria escrevê inglês

138-Pesquisadora - Huuumm... Você tá tentando escrever Renata?

Allinson continua sua tentativa. Alex se aproxima.

139-Pesquisadora - Você escreveu Renata aí? RE...

140-Allinson - RE...(e escreve MIA)

Allinson vai apontando para MIA e falando

141-Allinson - RE... Tá escrito o que aqui, tia?

142-Pesquisadora - Hum?

143-Allinson - Tá escrito o que aqui?

144-Pesquisadora - Aqui tá escrito MA (não vendo o I ,através da lente da câmara)...MA.

145-Alex - Cumé que a tia sabe?

146-Allinson - Porque a tia tá cum negócio, né Alex.

Allinson retoma seu desenho.

147-Allinson - Aqui Alex, você ficô co a perna quebrada...(desenhando a quinta representação de Alex)

148-Alex - ...(?)...

149-Allinson - Ficô tudo prá cima...

150-Alex - ...(?)... Num pode fazê isso co a minha arma.

151-Allinson - Hã?

152-Alex - Num pode fazê...(?)...

153-Allinson - (desenhando) Ó, eu tenho mais...(?)

154-Alex - ...(?)...mais torto Allinson...(?)..mais torto, né? Eu tenho um poco de...

Allinson continua desenhando. Alex observa.

155-Alex - (apontando para traços ao lado da primeira representação de Allinson.) O que é isso?

156-Allinson - A minha arma.A sua arma era piquena. Minha arma é tão grandona!

157-Alex - Cadê a minha arma?

158-Allinson - A sua arma? (apontando para a segunda representação de Alex) O sol derreteu!

159-Pesquisadora - Huuumm... O sol derreteu?

160-Allinson - (apontando outra parte do desenho) Ó sua arma aqui.

161-Pesquisadora - O sol derreteu?

162-Allinson - É. Ó a arma dele (apontando para a arma). Tá explodida só, ó.

163-Pesquisadora - Hããã....A arma dele explodiu no sol?

164-Allinson - Não !!! A arma dele, ele atirou né e aí pegô fogo o sol, aí o sol pegou o sol de novo né, aí o raio do sol pegou a arma do Alex e explodiu a arma do Alex.

165-Pesquisadora - Ahhhh....Sei...

166-Alex - (?)

167-Pesquisadora - Viu só Alex ? Você fez explodir lá, heim?

168-Allinson - É claro. Quem mandô ele ir no sol.

169-Pesquisadora - Quem mandou ele ir no sol !

170-Allinson - Quem mandô.

171-Pesquisadora - Não pode ir no sol, viu Alex ?

171-Alex - Por quê ?

Allinson continua desenhando.

172-Pesquisadora - Porque senão o sol explode, né Allinson?

173-Allinson - Ele não explode não.

174-Pesquisadora - Ele não explode?

175-Allinson - É que derrete.

176-Pesquisadora - Ah! O sol derrete.

177-Allinson - (continuando o seu desenho) O sol derrete as nossas coisas.

178-Pesquisadora - Ah! Nossas coisas, né?

179-Allinson - E aqui... (desenhando)...Sabe o que tem?...Sabe aquela casinha de abelha? (dirigindo-se à pesquisadora)

180-Pesquisadora - Sei.

181-Allinson - Então. Eu vô fazê.

182-Pesquisadora - Huummmm... A casinha de marimbondo. Mas tem tudo isso aí lá no parque que você gosta? No lugar do...da creche, é?

183-Allinson - Não é aqui na creche que eu tô fazendo.

184-Pesquisadora - Ah, sei... Mas, esse desenho aí... Esse desenho aí não é aquele da... do lugar que você gosta da creche?

Allinson não responde, dirige-se ao Alex e, mostrando o desenho:

185-Allinson - Você táva em cima né? (redesenhando a terceira representação de Alex) Você qué robá o suco... (?) As abelhas... (e continua desenhando)

186-Pesquisadora - O que que ele quer fazer, Allinson ?

187-Allinson - (dirigindo-se ao Alex) As abelhas tão oiando pro cê. (desenhando as abelhas)

188-Pesquisadora - Huummmm... Tem abelha aí...

189-Allinson - (dirigindo-se ao Alex) Ela vai te ferrá essa abelha, né?

190-Pesquisadora - É um perigo essa abelha aí, heim?

191-Allinson - Essa abelha aqui é má. Ô safadinha! (continua desenhando as abelhas) Ai...Ai... Aí, você subiu pela cordinha tão rápido e aí...aí você foi na nuvem. Cê táva cum medo.

192-Alex - Aí, soltou a corda, puxou a corda?

193-Allinson - Não. Você subiu pela corda, na nuvem. Ai, né...esse aqui é eu (apontando sua segunda representação) Eu soltei uma estrelinha.

Essa figura apontada por Allinson já foi interpretada pelo Amauri como tartaruga ninja.

Allinson vira a página em vários sentidos para desenhar as estrelinhas, dizendo:

194-Allinson - ói...ói...ói...ói...ói...

195-Pesquisadora - É estrelinha isso aí, é?

196-Allinson - É. Vai derrubá a casinha do marimbondo.

197-Pesquisadora - Ahhh...a estrelinha vai derrubá a casinha do marimbondo? Que legal!

198-Allinson - Quando ela chegá aqui, ela vai decê. Aí vai derrubá essa casa aqui e essa.(apontando para as duas figurações que as representam)

199-Pesquisadora - Hummm... Eu não sabia que estrela derrubava casa de marimbondo , não.

200-Allinson - É memo! Ah ! Cê num viu? Cê num sabia qui nus filme tem estrelinha? (olha para a pesquisadora mostrando-se indignado)

201-Pesquisadora - Ah...sabia.

202-Allinson - Tem aquelas estrelinha , né, de tartaruga (referindo-se às tartarujas-ninjas de programas da TV) que cê joga assim ó...tu...tu...tu...(e vai falando, fazendo um movimento enrolado com as mãos) Eu tinha uma.

203-Pesquisadora - Ahhh....

204-Allinson - (retomando seu desenho) Eu tinha uma, sabe do que?...Acho que era do Jaspion, eu acho.

205-Renato - (acabando de se aproximar) Do Jaspion?

206-Allinson - É. Ele rodô..iá..iá...iá..

207-Renato - Eu tinha ...do Jaspion...

208-Allinson - (?) ... Ó você aqui Renato! (apontando para a figuração que, até então, era a quarta representação de Alex)

209-Renato - O Jaspion (apontando para a primeira representação de Alex)

210-Allinson- Não. Era eu. (apontando para a mesma figura)

Nesse momento, a figura que antes era uma das representações de Alex, passa a representá-lo, tornando-se a terceira representação de Allinson)

211-Pesquisadora - O Renato também tá aí nesse desenho,é?

212-Allinson - Tá.

213-Pesquisadora - Cadê ele?

214-Allinson - Ó ele aqui...(apontando para a figura que representou Alex, e que acabava de transformar-se na sua terceira representação)

Nesse momento, a figura passa a representar Renato.

215-Alex - E eu? (Como que surpreso por ter perdido sua representatividade no desenho)

216-Allinson - Minha arma é tão bonita!

217-Alex - E eu Allinson?

218-Allinson - As estrelinha tão tocando você. Ele subiu por essa cordinha (e aponta a corda desenhada) e pegou a arma dele.

219-Alex - É. E eu venho aqui, né? (apontando para a figuração à esquerda da “marquinha” que, passa a ser agora, a sexta representação de Alex)

220-Allinson - É. eh, eh,eh. Aí tua asa...ele botô a asa aqui e essa asa aqui encolheu (apontando para o desenho) Sai daqui (dirigindo-se a um menino que se aproximou)

(murmúrios)

221-Allinson - Ói, eu também tinha uma asa. Asa no meu pé (desenhando abaixo de sua segunda representação)

222-Renato - (rindo e apontando para aquilo que Allinson acaba de desenhar) Ah, ó a asa no pé dele...

223-Allinson- Aí...cê estorô, cê queimô tua arma...(?)...(?)...aí a arma do Alex...óia, óia, óia...(desenhando)

224-Renato - ...(?)...(apontando para o desenho)

Nesse momento, Allinson, Renato e Alex apontam figurações e falam sobre elas de forma imperceptível para transcrições.

225-Allinson - O Alex fez uma armadilha pro cê (dirigindo-se ao Renato) Cê foi subí lá... você... (?)...(risos) Olha que legal! Olha que legal ! (redesenhando a figura do sol)

226-Alex - Por que ocê num feiz... (fazendo um risco na caixa de lápis de cor) a arma explodi? (Como que estranhando as reinterpretções de Allinson para as mesmas figurações)

227-Allinson - É memo...(?)...o amarelo...(?)... Tia, o Alex rabiscou. Olha aqui, ó...

Neste momento o desenho é interrompido.

228-Pesquisadora - Não, não rabisca a caixa. Estraga toda essa caixa aí. Depois fura a caixa. Ela começa a ficar mole e fura tudo.

229-Alex - Depois a caixa fica mole?!!

230-Pesquisadora - É. A caixa fica mole. Derrete. O sol vai derretê essa caixa aí.

231-Allinson - Ah. Vai derretê agora, Alex. Põe no sol prá derretê.

Allinson abandona seu desenho, levanta, pega a caixa de lápis de cor e leva prá janela, onde tem o sol batendo.

232-Pesquisadora - Vai por no sol prá derreter,é?

233-Allinson - Tia, põe prá mim?

234-Pesquisadora - Ah, mas não vai caber essa caixa aí. Deixa em cima da mesa. Ela toma sol do mesmo jeito.

235-Allinson - (apontando uma pequena parte da mesa onde o sol estava batendo) Ela derrete aqui?

236-Pesquisadora - Derrete.Se você puser aí, ela derrete um pouquinho só.

237-Allinson - (demonstrando não concordar) Ah...Onde eu vô ponhá ela , heim? Vô pô lá fora.

Allinson dirige-se novamente à janela e põe a caixa prá fora dela, exposta completamente ao sol,abandonando temporariamente seu desenho.

238-Pesquisadora - Olha...Você vai...

239-Allinson- Vai derretê tudo.

240-Pesquisadora - Ah, certo, tá bom. Já terminou esse desenho aí, allinson? Hã?

241-Allinson - (retomando seu desenho) Vôo negócio no preto.

242-Pesquisadora - Como?

243-Allinson - O negócio pretinho.

244-Pesquisadora - Ah... o negócio pretinho?

245-Allinson - É.

Allinson abandona por alguns minutos o seu desenho para pegar um suco de laranja que a professora trouxe. Retoma o desenho.

246-Pesquisadora - Termina aí...depois a gente...

247-Allinson - (dirigindo-se ao Alex e mostrando seu desenho) Olha...o balão do motor.

248-Pesquisadora - Você vai terminar prá ir lá fora brincá um pouquinho, heim Allinson ?

249-Amauri - (chega, interrompendo o desenho) Você viu minha borrachinha? Ela caiu daqui de dentro.

250-Allinson - ãhhh?

251-Amauri - A minha borrachinha caiu daqui de dentro.

252-Allinson - Caiu? Ela tá no lixo. (levanta e olha para o chão) Olha... (vê a borracha, pega e a entrega para o Amauri)

253-Amauri - (passando a mão na cabeça do Allinson) Amigão!

254-Alex - Quem achou?

255-Allinson - Eu achei a borracha dele. Táva no chão.

256-Pesquisadora - O Allinson é amigo, né Allinson?

257-Alex - De todo mundo.

Allinson olha para seu desenho e o dá por encerrado, saindo da sala de aula.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Célia.M.C. *Faz-se arte na pré-escola? Uma reflexão, uma proposta, uma prática, uma crítica*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação-Unicamp, 1981.

ANGELO,Roberto Berton, *A criança e a representação: herança e ruptura*. *Dissertação de Mestrado*, Faculdade de Educação- Unicamp - 1987.

BAKHTIN, M., *Estética da criação verbal*, São Paulo: Martins Fontes, 1985.

BERGER,Peter I. e LUCKMANN, Thomas, *A construção social da*

realidade, Petrópolis: Vozes, 1985.

BRONCKART, Jean Paul, e MOUNOUD, Pierre, *Vygotsky aujourd'hui-
Textes de base en psychologie*, Paris: Delachaux e Niestlé, 1985.

BRONOWSKI, Jacob, *Arte e Conhecimento- ver, imaginar, criar* , Lisboa,
Portugal : Edições 70, 1983.

BROUGÈRE, Gilles, *Brinquedo e Cultura*, São Paulo: Cortez, 1994.

CARVALHO, Maria Cecília M.de, *Construindo o saber: metodologia
científica: fundamentos e técnicas*, Campinas: Papirus, 1994.

CHARBONNIER, George, *Arte, Linguagem, Etnologia- entrevistas com
Claude Lévi-Strauss*. Campinas: Papirus, 1989.

COELHO, Netto, J.Teixeira, *Semiótica, Informação e Comunicação*, São
Paulo: Perspectiva, 1980.

DANIELS, Harry, *Vygotsky em Foco: pressupostos e desdobramentos*,

Campinas: Papyrus, 1994.

DUARTE, Junior, João Francisco, *Fundamentos estéticos da educação*,

Campinas: Papyrus, 1988.

ECO, Umberto, *Viagem na Irrealidade Cotidiana*, Rio de Janeiro: Nova

Fronteira, 1984.

_____, *Interpretação e superinterpretação*, São Paulo: Martins

Fontes, 1993.

_____, *Obra Aberta*, São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____, *Tratado Geral de Semiótica*, São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____, *Os limites da Interpretação*, São Paulo: Perspectiva, 1995.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL Elsie, *Pesquisa Participante*, São Paulo:

Cortez, 1989.

FOUCAULT, Michel, *As palavras e as coisas*, São Paulo: Martins

Fontes, 1995.

_____, *Isto não é um cachimbo*, Rio de Janeiro: Paz e Terra,

1988.

FRANCASTEL, Pierre, *A realidade figurativa*, São Paulo: Perspectiva, 1982.

_____, *Imagem, Visão e Imaginação*, Lisboa, Portugal:

Edições 70, 1987.

FREITAS, Maria T. de Assunção, *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no*

Brasil, Campinas: Papyrus, 1994.

GASSET, José Ortega Y, *A desumanização da arte*, São Paulo: Cortez,

1991.

GINZBURG, Carlo, *O queijo e os vermes*, São Paulo: Companhia das Letras,

1989.

GÓES, Maria Cecília *A natureza social do desenvolvimento psicológico*,

Cadernos Cedes-24, 17-24, 1991.

HAUSER, A., *História Social da Literatura e da Arte*, Tomo I e II, São Paulo: Mestre Jou, 1972.

KOZULIN, Alex, *La psicología de Vygotsky*, Madrid: Alianza, 1994.

LACERDA, Cristina B.F.de, in *A Linguagem e o outro no espaço escolar*, Campinas, SP: Papyrus, 1993.

LA TAILLE, Yves de, *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*, São Paulo: Summus, 1992.

LEONTIEV, Alexis, *O desenvolvimento do psiquismo*, Lisboa, Portugal: Horizonte, 1978.

LOWENFELD, Viktor e BRITTAIN, W.Lambert, *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires: Kapeluz, 1972.

_____, *A criança e sua arte*, São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUCKMANN, Thomas e BERGER. Peter I., *A Construção Social da Realidade*, Petrópolis, Vozes, 1995.

LUQUET, G.H. *O desenho Infantil*, Barcelos: Minho, 1969.

LURIA, A.R., *Desenvolvimento cognitivo-seus fundamentos culturais e sociais*, São Paulo: Ícone, 1990.

_____, *Pensamento e Linguagem- as últimas conferências de Luria*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____, *Curso de Psicologia Geral*, Vol I,II,III,IV, São Paulo: Civilização Brasileira, 1994.

MÈREDIEU, Florence, *O desenho Infantil*, São Paulo, Cultrix, 1974.

MOREIRA, Ana Angélica Albano, *O espaço do desenho: a educação do educador*, São Paulo: Loyola, 1991.

OLIVEIRA, Marta Kohl de, *Vygotsky- aprendizado e desenvolvimento- um processo sócio-histórico*, São Paulo: Scipione, 1993.

PALANGANA, Isilda Campaner, *A função da Linguagem na formação da*

consciência: reflexões, São Paulo, Cadernos CEDES-35, 15-28, 1995.

PAREYSON, Luigi, *Os problemas da estética*, São Paulo: Martins

Fontes, 1989.

PIAGET, Jean e INHELDER, Barbel, *A psicologia da criança*, São Paulo:

Bertrand Brasil, 1993.

PILLAR, Analice Dutra, *Desenho e Construção do Conhecimento na*

criança, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____, *Desenho e escrita como sistemas de representação*,

Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PINO, Angel, *O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na*

explicação do psiquismo humano, Cadernos CEDES-24,32-42, 1991.

_____, *A questão da significação*, Conferência apresentada no II

Congresso Brasileiro de Neuropsicologia, Campinas, 1994 (miemo).

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de, *Variações sobre a técnica de gravador*

no registro da Informação Viva, Edit. Universidade de São Paulo, 1985.

RATNER, Carl, *A psicologia sócio-histórica de Vygotsky- aplicações contemporâneas*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

REILY, Lucia Helena, *Nós já somos artistas: Estudo Longitudinal da Produção Artística de pré-escolares portadores de paralisia cerebral*, Dissertação de Mestrado, São Paulo: USP, 1990.

_____, *Armazém de Imagens: Estudo de caso de jovem artista portador de deficiência múltipla*, Tese de Doutorado, São Paulo: USP, 1994.

SANTAELLA, Lúcia, *O que é Semiótica*, São Paulo: Brasiliense, 1994.

SANTOS, Maria da Graça A.B., *O grafismo infantil, processos e perspectivas*, Dissertação de Mestrado, São Paulo: Fac.Educação-USP, 1991.

SAUSSURE, Ferdinand de, *Curso de Língua Geral*, São Paulo: Cultrix, 1995.

SCHOLES, Robert, *Protocolos de Leitura*, Lisboa, Portugal: Edições 70, 1991.

SEVERINO, Antonio Joaquim, *Metodologia do Trabalho Científico*, São Paulo: Cortez, 1993.

SIGUÁN, Miquel (coord), *Actualidad de Lev S. Vigotski*, Barcelona: Anthropos, 1987.

SILVA, Silvia Maria Cintra, *Condições Sociais da Constituição do Desenho Infantil*, Dissertação de Mestrado, Fac. Educação-UNICAMP, 1993.

SMOLKA, Ana Luiza B. *A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise*, Cadernos CEDES-24, 51-65, 1991.

_____, *A criança na fase inicial da escrita- a alfabetização como processo discursivo*, São Paulo: Cortez, 1993.

_____ e GÓES, Cecília (orgs), *A linguagem e o outro no*

espaço escolar, Campinas: Papyrus,1993.

_____ *Examining multiparty interaction: approaching
Knowledge and meaning elaboration in the classroom* (mimeo), p.208,
Simpósio Amsterdam, 1994.

SOUZA, Solange Jobim, *Infância e Linguagem - Bakhtin, Vygotsky e
Benjamin*, Capinas: Papyrus,1994.

VYGOTSKY, L.S., *Pensamento e Linguagem*, São Paulo: Martins
Fontes,1991.

_____ *A Formação Social da Mente*, São Paulo: Martins
Fontes,1991.

_____ *Obras Escogidas - Tomos I e II* ,Madrid: Visor, 1993.

_____ *Psicologia del Arte*, Barcelona: Barral, 1972.

_____ *Imaginacion Y el Arte en la Infancia*, México:

Hispanicas, 1987.

Concrete Human Psychology, in: Revista Soviet

Psychology no.27, 1989.

WALLON, Henri, *As Origens do caráter na criança*, São Paulo: Difusão

Européia do livro, 1971.

La vida mental, México: Crítica, 1991.

WERTSCH, James, *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona:

Paidós, 1988.

WIDLOCHER, Daniel, *Los dibujos de los niños- bases para una*

interpretación psicológica- Barcelona: Herder, 1988.